

Revista de Ensino da Escola de Educação Básica
da Universidade Federal de Uberlândia

Olhares & Trilhas

2016
V.18 N.2
ISSN: 1983-3857



ESBA EDUFU

OLHARES & TRILHAS

Número atemático

2º semestre/2016

Vol. 18, número 2

ISSN: 1983-3857

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Elmiro Santos Resende.

Vice-Reitor

Prof. Eduardo Nunes Guimarães

Diretor da EDUFU

Prof. Guilherme Fromm

Diretor do Colégio de Aplicação – Eseba/UFU

Prof. André Luiz Sabino

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP:
38.408-144 - Uberlândia - MG

Telefax: (34) 3239-4293

E-mail: vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração: Cláudia Goulart

Diagramação: Claudia Goulart

Editora Gerente: Aline Carrijo de Oliveira

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU

Olhares & Trilhas [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Uberlândia. Escola de Educação Básica (ESEBA). Vol. 4, n. 4, (2003)- . Uberlândia : EDUFU, 2017.
v.

Semestral. 2010- .

Anual : 2000-2009.

Título anterior: Olhares & Trilhas : revista de ensino da Geografia e áreas afins (2000-2003).

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/index>

ISSN: 1983-3857

1. Educação - Periódicos. II. Universidade Federal de Uberlândia. Escola de Educação Básica (ESEBA).

CDU: 37(05)

Olhares & Trilhas

Editora de publicação

Claudia Goulart (CAp/Eseba/UFU)

Conselho Editorial

André Luiz Sabino (CAp Eseba/UFU)

Elisa Antônia Ribeiro (IFTM/ Centro)

Mara Rúbia de Almeida Colli (CAp/Eseba/UFU)

Maria Auxiliadora Cunha Grossi (CAp/Eseba/UFU)

Marta Fontoura Queiroz Cantuário (PMU)

Sumaia Barbosa Franco Marra (CAp/Eseba/UFU)

Comissão Científica

Acir Mário Karwoski (UFTM), Ana Claudia C. Salum (CAP/Eseba/UFU), Anair Valenia M. Dias (UFG/Catalão/GO), Anna Christina Bentes (IEL/Unicamp), Cristiane da Silveira (UEA/TEFÉ/AM), Eliana Aparecida Carleto (CAp/Eseba/UFU), Eliana Dias (ILEEL/UFU), Evandro Silva Martins (ILEEL/UFU), Fátima Aparecida Greco (CAp/Eseba/UFU), Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior (HIST/UFU), Gercina Santana Novais (FACED/UFU), Hudson Rodrigues Lima (CAp/Eseba/UFU), Iara Vieira Guimarães (FACED/UFU), Ínia Franco de Novaes (CAp/Eseba/UFU), Jacqueline de Sousa Borges de Assis (CEFET/ARAXÁ), Jane Bezerra (UFPI/PI), João Francisco Duarte Júnior (IA/UNICAMP), Juliene Madureira Ferreira (CAp/Eseba/UFU), Leide Alvarenga Turini (CAp/Eseba/UFU), Leila Floresta (CAp/Eseba/UFU), Luciana Soares Muniz (CAp/Eseba/UFU), Lucianna de Lima (CAp/Eseba/UFU), Lucielle Farias Arantes (CAp/Eseba/UFU), Lúcia Mosqueira de Oliveira Vieira (UNICERP/Patrocínio), Lúcia Reily (IA/UNICAMP), Luiz Carlos Travaglia (ILEEL/UFU), Maria Aparecida Rezende Ottoni (ILEEL/UFU), Mariana Batista do N. Silva (CAp/Eseba/UFU), Maria Isabel Lopes (UFRGS), Maria José de Carvalho Ferreira (DEART/UFU), Márcio Pizzarro Noronha (EMAC/UFG), Marcos Antonio Rosa Machado (UEG/Anápolis), Neli Edite dos Santos (CAp/Eseba/UFU), Maura Alves de Freitas Rocha (ILEEL/UFU), Marileusa de Oliveira Reducino (CAp/Eseba/UFU), Pollyanna H. Silva (CAp/Eseba/UFU), Quênia Côrtes dos Santos Sales (CAp/Eseba/UFU), Raquel Fernandes Gonçalves Machado (CAp/Eseba/UFU), Roxane Helena Rodrigues Rojo (IEL/Unicamp), Selma Sueli Santos Guimarães (CAp/Eseba/UFU), Teresa Sarmento (IEC/UMINHO/Portugal), Vilma Aparecida Botelho (CAp/Eseba/UFU), Vilma Aparecida Gomes (CAp/Eseba/UFU)

Sumário

Expediente	3
Sumário	5
Editorial - Cláudia Goulart, Pollyanna Honorata Silva	6
Artigos	
A mediação das novas tecnologias na prática de ensino e aprendizagem da rede municipal de Uberlândia..... Nilza Aparecida Silva Oliveira	11
O “Espaço Cultural” e as múltiplas linguagens das crianças: diálogos entre a pedagogia, artes visuais e teatro..... Paula Amaral Faria	26
Por uma educação física da educação infantil: dos fundamentos pedagógicos à prática refletida na perspectiva da formação integral na infância..... Tiago Soares Alves, Leandro Rezende	
Relatos	
Parceiros na escola: família e escola juntos no processo de ensinar e aprender das crianças..... Luciana Soares Muniz	
Alimentação saudável e o funcionamento do sistema digestório..... Lívia Andrade Ferreira	
Tecendo rede(s) no processo de Alfabetização..... Stella Santana da Silva Jacinto	
Resenhas de livros/mídia	
Educomunicação: reflexão sobre um campo de saber em movimento..... Avani Maria Campos Corrêa	
Refletindo a prática docente: insubordinados criativos..... Anielle Glória Vaz Coelho, Simone Nunes Vieira Garcia	
Galeria	
Árvores e sentimentos..... Alexandra Maria Cardoso Mota	

APRESENTAÇÃO

A Olhares & Trilhas é um periódico eletrônico, de acesso aberto, semestral, com fluxo contínuo de textos, produzido em mídia digital pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), em cooperação com o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) e com a Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU). Essa parceria prevê a convergência de esforços para a publicação conjunta de trabalhos que contribuam para a divulgação de experiências exitosas no Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, bem como no Ensino Técnico e na Educação de Jovens e Adultos, dos diferentes conteúdos curriculares. Também contribui para a socialização das pesquisas na área da educação, realizadas por professor@s e técnico@s da educação básica e das universidades (nacionais e internacionais) que discutem temas relacionados ao fortalecimento da qualidade da educação pública brasileira.

Em função dessas características, a Olhares & Trilhas é um periódico que objetiva estreitar o diálogo da escola pública com as universidades, pois é importante para a formação inicial dos alunos dos variados cursos de graduação da Universidade e para a formação continuada dos professores em efetivo exercício docente, propiciando a pesquisa e a reflexão conjunta; além de incentivar o processo de publicação de artigos científicos, relatos, resenhas, entrevistas, galerias, dentre outros trabalhos.

Este ano, de 2016, foi especialmente muito importante para a Olhares & Trilhas. A parceria com a Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU) propiciou a qualificação dos editores por meio de *workshops* de Editoração Científica e treinamentos para a aplicação do DOI e para a indexação do periódico em diferentes databases; promovendo a interação dos editores com diferentes grupos de trabalho, visando facilitar o diálogo com instituições de interesse dos periódicos, a saber, o CNPQ, a CAPES e o SciELO.

E foi nesse contexto fértil que fechamos a edição 2/2016, com uma seleção de três artigos inéditos, três relatos de experiência, duas resenhas e uma galeria. Todos esses textos discutem práticas diferenciadas de ensino e aprendizagem e trazem reflexões bastante importantes no campo da educação.

No artigo “A mediação das novas tecnologias na prática de ensino e aprendizagem da rede municipal de Uberlândia”, Oliveira mostra o resultado de uma pesquisa monográfica realizada no ano de 2013, sobre a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s) nas séries iniciais das escolas municipais de

Uberlândia. A partir de entrevistas com várias professoras regentes, a autora registra que a implementação dos laboratórios de informática nessas escolas no ano 2000 trouxe vários desafios, dentre eles o aprimoramento de conhecimentos sobre ferramentas digitais; o que foi um fator positivo, que propiciou o desenvolvimento de várias práticas docentes integradas às TIC's.

No texto “‘O Espaço cultural’ e as múltiplas linguagens das crianças: diálogos entre a pedagogia, as artes visuais e o teatro”, Faria discute a importância dos bolsistas dos cursos de Artes Visuais e de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia para a implementação do projeto de ensino que visa investigar saberes e práticas relacionadas ao desenvolvimento das múltiplas linguagens que permeiam a Educação Infantil. Tal projeto, financiado pelo Programa de Bolsas de Graduação da UFU, propicia aos estagiários a oportunidade de enfrentar os desafios da educação *in loco*, o que contribui para a qualificação dos graduandos para lidar com o exercício de suas profissões, ao mesmo tempo em que contribui para a formação continuada dos professores em efetivo exercício na sala de aula.

No terceiro artigo, intitulado “A Educação Física na Educação Infantil: dos fundamentos pedagógicos à prática refletida no processo de construção da proposta político-pedagógica”, Alves e Rezende apresentam a proposta político-pedagógica da área de Educação Física do CAp Eseba/UFU direcionada para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Infantil. Os autores, ancorados na teoria vygotskiana da zona de desenvolvimento proximal, afirmam que o processo de construção do pensamento das crianças dessa etapa escolar se desenvolve mediante as seguintes etapas: síntese, análise e síntese, ou seja, quando elas reproduzem determinadas práticas sociais, passando a modificá-las e, posteriormente, a recriá-las para atender aos seus próprios interesses sociais, interacionais e comunicacionais. Para atingir essas etapas de construção do pensamento, os autores propõem estratégias de ensino que possibilitarão aos alunos a aquisição de determinadas habilidades e competências próprias ao exercício do protagonismo, tais como levar os alunos a desenvolverem a socialização, o refinamento de suas habilidades motoras, o senso de responsabilidade, de respeito, de criticidade, contribuindo para o desenvolvimento da

autonomia relativa ao longo dessa etapa escolar. Ainda para os autores, é importante que as crianças dessa faixa etária sejam estimuladas social, comunicativa e emocionalmente, para que haja a ampliação do seu repertório expressivo.

No relato “Parceiros na escola: família e escola juntos no processo de ensinar e aprender das crianças”, Muniz descreve o desenvolvimento de um projeto realizado com uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, no CAP- Eseba/UFU da Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2009. O projeto teve como objetivo promover a integração entre família e escola, a partir da participação dos familiares dos discentes no planejamento e na realização de aulas programadas, sobre temas relacionados à profissão e aos interesses dos pais dos alunos. Segundo Muniz, a contribuição desse projeto para o processo de ensino e aprendizagem foi bastante positiva, pois as aulas ministradas pelos participantes possibilitaram um aprendizado significativo de vários componentes curriculares, promovendo a integração entre o contexto cotidiano dos alunos e o contexto escolar.

Ferreira, no relato “Alimentação saudável e funcionamento do sistema digestório”, descreve o desenvolvimento de um projeto que foi realizado com o 2º período C, pré-escolar, da Escola Municipal de Educação Infantil Anísio Spínola Teixeira, situada no bairro Morumbi, na cidade de Uberlândia - MG. O projeto surgiu a partir da constatação de que os alunos não possuíam hábitos saudáveis de alimentação e escolhiam apenas um alimento na hora das refeições: o arroz. Com o objetivo de conscientizar alunos e familiares sobre a importância de uma alimentação saudável, bem como de combater a obesidade infantil e o desperdício de comida na escola, o projeto abordou, também, o funcionamento do sistema digestório. Foram utilizados vários recursos metodológicos, como vídeos apresentados por personagens infantis, livro sobre alimentos (“Amanda no país das vitaminas”) e produção de gráficos e maquetes, os quais propiciaram um aprendizado concreto, principalmente sobre a importância de uma alimentação balanceada.

O terceiro relato, de Jacinto, intitulado “Tecendo rede(s) no processo de alfabetização”, apresenta o resultado de um trabalho interdisciplinar desenvolvido no âmbito de uma escola da Rede Municipal de Uberlândia, com alunos do 3º ano do

Ensino Fundamental I. A atividade foi tão exitosa que a professora autora da proposta foi convidada a socializá-la com as demais professoras da Alfabetização Inicial, participantes dos Seminários de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A proposta visa trabalhar conceitos matemáticos por meio da exposição dos alunos a situações reais de uso desses conceitos, a fim de possibilitar-lhes experiências na manipulação de materiais concretos para levá-los à abstração dos conceitos estudados.

A obra “Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento”, resenhada por Corrêa, possui oito artigos nacionais, cinco internacionais e quatro entrevistas, que tratam de uma nova área em surgimento, caracterizada pela interface entre a comunicação e a educação: a “educomunicação” que, além de marcar a união entre duas áreas, é caracterizada também por um terceiro elemento: a ação.

Para fechar essa coletânea de textos que expõe temas diversificados e relacionados a questões educacionais, Coelho e Garcia apresentam a resenha do livro “Trajetórias Profissionais de Educadoras Matemáticas”, de Beatriz Silva D’ Ambrósio e Celi Espasandin Lopes. Esse é o primeiro volume da “Coleção Insubordinação Criativa”. Para as autoras, esse livro, independentemente de abordar aspectos da matemática, propicia aos professores de qualquer área uma reflexão a respeito de sua própria prática docente. Por meio de análises de entrevistas feitas com professoras de matemática que narram suas aventuras de docência, vão sendo mostradas aos leitores as experiências exitosas dessas professoras que, para propiciarem uma aprendizagem mais efetiva e estimularem a criatividade dos alunos, desenvolveram uma técnica bastante inusitada de exercer suas “insubordinações criativas”.

Por fim, a Galeria “Árvores e Sentimentos”, de Cardoso Mota, foi desenvolvida com alunos dos 3ºs anos de uma escola da Rede Municipal de Uberlândia. O processo criativo foi pensado como uma proposta interdisciplinar que pudesse desenvolver nos alunos o senso de preservação do meio ambiente e a consciência sobre a importância do verde, das folhas e das árvores para a existência da raça humana na Terra. O resultado desse processo foram trabalhos diversificados utilizando folhas da árvore Sete Copas, o

que despertou nos alunos a curiosidade, a criatividade, a habilidade de observar e propiciou um bonito trabalho de criação artística.

Como se vê, os textos aqui publicados são importantes trabalhos no campo da educação infantil e ensino fundamental e mostram a realidade das pesquisas realizadas e o necessário investimento profissional e intelectual dos autores como contribuição para o debate educacional brasileiro.

Como consequência, os discursos aqui apresentados encontrarão ressonância em outros, reverberando em outras pesquisas e outras experiências igualmente exitosas que encontrarão eco nas salas de aula, ou seja, nos contextos reais de ensino e aprendizagem, estimulando o diálogo, o debate, a reflexão e a mudança de práxis.

Cláudia GOULART
Pollyanna H. SILVA

A MEDIAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA

*THE MEDIATION OF NEW TECHNOLOGIES IN THE
PRACTICE OF TEACHING AND LEARNING OF THE
MUNICIPAL NETWORK OF UBERLAND*

Nilza Aparecida da Silva OLIVEIRA*

RESUMO: Este artigo apresenta o resultado da pesquisa monográfica que teve como tema a aplicabilidade das novas tecnologias, mais especificamente o uso dos computadores por docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Buscou-se conhecer como as professoras das séries iniciais apropriam-se dessa ferramenta tecnológica para o ensino e aprendizagem de seus alunos e também como ocorreu o processo histórico de implantação dos laboratórios de informática na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG.

Palavras-chaves: Novas Tecnologias, Informática Educativa, Ensino e Aprendizagem.

Abstract: This article presents the results of monographic research that had as theme the applicability of new technologies, specifically the use of computers by teachers in the early grades of elementary school. Aimed to investigate how teachers of the initial series are appropriating this technological tool for teaching and learning in their students and also how was the historic process of implementation of computer labs in public schools of education in Uberlandia – MG.

Key words: new technologies, educational computing, teaching and learning.

* Pedagoga pela Universidade de Uberaba, historiadora pela Universidade Federal de Uberlândia, especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Mestra em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado do trabalho de pesquisa monográfica realizado em 2013 no curso de Pedagogia da Universidade de Uberaba (Uniube), que abordou as novas tecnologias inseridas na educação do século XXI, a implantação de laboratórios de informática na rede municipal de ensino de Uberlândia e o uso pedagógico do computador nas práticas de professores regentes nas séries iniciais do ensino fundamental – 1º ao 5º ano –, bem como as contribuições dessa ferramenta para o ensino.

Os laboratórios de informática da rede municipal de Uberlândia foram construídos na década de 2000, período em que se intensificou nas esferas políticas da sociedade brasileira o debate sobre a inclusão digital numa concepção de inclusão social. A seguir discutirei um pouco sobre o processo histórico que propiciou o surgimento dos laboratórios de informática na rede municipal de Uberlândia para, posteriormente, refletir sobre o uso destes espaços nas escolas e a contribuição para o ensino e aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento tecnológico acelerou-se no final das décadas do século XX, cunhando uma nova sociedade, nas palavras de Corrêa (2007, p.13), a “sociedade da informação, sociedade digital, sociedade informática.” Essa sociedade é caracterizada por um inaudito modo de

produção, divulgação e acesso ao conhecimento que é facilitado pelos produtos tecnológicos, sobretudo software e hardware emergindo, assim, uma cultura digital.

Nesse contexto, a desigualdade social excluiu grande parte das pessoas do acesso aos bens produtores do conhecimento¹. Ora, o desenvolvimento tecnológico aconteceu, porém nem todos desfrutaram dos benefícios e facilidades que os computadores e internet podem proporcionar, nem tão pouco do conhecimento divulgado pelas ferramentas digitais, criando assim a condição de exclusão digital na sociedade, termo designado para se referir à impossibilidade de acesso aos bens tecnológicos devido à desigualdade econômica.

Nesse sentido, os governos iniciam investimentos para criar condições à classe social menos favorecida de acesso aos computadores conectados com internet, lançando projetos de inclusão digital que consistiam em instalações de computadores com internet e softwares nas escolas para a comunidade escolar.

É nessa conjuntura que os laboratórios de informática escolares da rede municipal de Uberlândia foram construídos. No entanto, muitos professores estavam despreparados e não possuíam formação teórica e prática

¹ Ver mais sobre a desigualdade do acesso aos bens tecnológico em: CORREA, Romulo de Amorim. **A construção social dos programas públicos de inclusão digital**. Brasília, 2007. Dissertação. Universidade de Brasília. O autor apresenta uma pesquisa – tabelas e gráficos – com os números da desigualdade digital no Brasil em 2005.

para incluir as TIC's como recurso didático. Os computadores chegaram às escolas, mas o que fazer? Como trabalhar pedagogicamente a ferramenta digital?

Assim sendo, a Secretaria de Educação da rede municipal de Uberlândia elaborou o projeto "digitando o futuro", que pretendia, além de equipar as escolas com computadores, incluir estudantes e professores na cultura digital. Conforme estudos

O projeto Digitando o Futuro teve início em junho de 2005, num convênio firmado entre o Ministério da Ciência e Tecnologia e a Prefeitura Municipal de Uberlândia. [...] Dentre seus objetivos específicos está a alfabetização digital de TODOS os alunos da rede pública municipal de ensino de Uberlândia, com exceção dos alunos de 0 a 3 anos (PARREIRA JÚNIOR et AL, 2011, p.2).

O projeto também objetivava a formação específica e permanente de um professor para atuar no laboratório de informática como um profissional responsável pela utilização técnica dos softwares, responsável também em contribuir para o avanço e qualidade no uso dos computadores e softwares para fins educacionais, colaborando com a prática docente dos professores regentes e sendo um apoio aos mesmos, diante dos obstáculos e dificuldades que muitos profissionais da educação tinham e ainda têm em lidar com as TIC's.

Para alcançar esse objetivo, a Prefeitura Municipal de Uberlândia capacitou com o curso de pós-graduação

“Tecnologias aplicadas à Educação”² os professores que atuariam como laboratoristas nos laboratórios de informática das escolas municipais. O discurso político da época era “A meta é beneficiar os alunos, a comunidade em que está inserida, a escola e os profissionais da educação através de ações de formação” (PARREIRA JÚNIOR et al, 2011, p. 2).

Os cursos de formação continuada ficaram a cargo do Núcleo de Tecnologia Educacional/NTE do Cemepe (Centro Municipal de Formação Docente) e a formação inicial sob a responsabilidade da Uniminas (hoje faculdades Pitágoras de Uberlândia). De fato, as ações em busca da formação docente para o trabalho com as ferramentas digitais na educação foram fatores positivos que contribuíram significativamente para o avanço de práticas educativas e projetos educacionais desenvolvidos nos laboratórios da rede municipal de Uberlândia.³

2 Laboratórios de informática educativa: espaços produtores de conhecimentos

² O curso foi financiado pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, a partir de um convênio firmado com a Faculdade Uniminas, que foi a instituição responsável em oferecer a formação inicial aos docentes que atuariam nos laboratórios de informática.

³ Para conhecer os projetos digitais educacionais desenvolvidos nos laboratórios de informática da rede municipal de ensino de Uberlândia, acesse as páginas na internet pelo endereço <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=1031> e <http://www.ntecemepe.com/>.

A década de 2000 foi marcada nas escolas municipais de Uberlândia pela implementação dos laboratórios de informática educativa, conforme descrito no item anterior. No entanto, algumas questões merecem investigação: Qual a importância de incorporar as TIC's no ensino aprendizagem? O que é como se ensina nesses espaços? Qual a receptividade de professores e alunos quanto a essa metodologia? Quais os aspectos contributivos do uso de computadores para a prática pedagógica das professoras⁴ regentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

Na busca por respostas a essas questões utilizei duas entrevistas com professoras, dados coletados pela pesquisadora Ana Claudia Jacinto em sua dissertação de mestrado⁵, além de reflexões de alguns autores⁶ que discorrem sobre o uso da tecnologia vinculada à educação escolar. A escolha das professoras entrevistadas ocorreu de forma planejada pela visão quanto ao uso do laboratório de informática. Escolhi intencionalmente para entrevista uma professora que quase não utilizava o laboratório de informática e outra que ministrava constantemente aulas no laboratório de informática. A intenção foi descobrir por

⁴ Utilizo a forma feminina ao me referir aos professores regentes das séries iniciais, pois a categoria é constituída majoritariamente por mulheres.

⁵ DE MEDEIROS, Ana Claudia Jacinto Peixoto. **Análise das políticas de inclusão digital da rede pública municipal de ensino de Uberlândia no período 1999-2012**. Uberlândia, 2013. Dissertação em fase final. Faculdade de Educação, UFU.

⁶ Os autores estão citados na bibliografia final.

que alguns professores recusam essa metodologia e outros, ao contrário, buscam-na.

A escola do século XXI não pode mais postergar ou evitar a realidade da cibercultura. Crianças e jovens estão mergulhados no mundo da virtualidade, da acessibilidade ao desconhecido, ao múltiplo, ao diverso e isso possibilitado apenas por um “clique”. Nesse sentido, cabe aos docentes repensar a nova condição social que se apresenta e criar estratégias didáticas, reelaborar metodologias e práticas de ensino que incorporem a base material, fruto do desenvolvimento tecnológico, que está cada vez mais presentes nos lares e nas mãos das crianças, sujeitos que são os alunos das escolas na atualidade.

A divulgação do conhecimento proporcionado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) suscitou na comunidade acadêmica o debate sobre a possibilidade do fim da escola. A esse respeito, Paulo Freire menciona que a tecnologia não significa o fim da escola, mas a necessidade de transformá-la, adaptando-a à realidade contemporânea:

A minha questão não é acabar com a escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la” (FREIRE; PAPERT, 1996).

O desafio posto para os professores é “refazer” a escola, “pôr a escola à altura do seu tempo” e, nesse caminho, o ponto de partida deve ser a consciência do professor acerca da necessidade de mudança de paradigmas, ou melhor, o abandono de paradigmas educacionais tradicionais, inovando as formas de conceber a educação e o ensino desse século.

A partir dessa pesquisa, é perceptível que muitos professores carregam consigo a resistência de aventurar-se pelo “novo”, ou seja, experimentar recursos e metodologias que incluem ferramentas digitais, especificamente o computador. A primeira professora⁷ entrevistada disse:

Não gosto de ir ao laboratório, acho que a aula não rende. Prefiro dar aulas na sala, depois eu não entendo muito de computadores, fico meio perdida, na sala tenho mais confiança no meu trabalho em sala de aula, vou ser bem sincera, eu dou aulas lá porque a escola nos obriga, não sinto falta, tem vinte anos que dou aulas e sempre atingi meus objetivos de alfabetizar, mesmo sem computadores.⁸

O relato da professora mostra uma postura tradicional que está presente em muitos docentes: a insegurança quanto ao desafio de enfrentar o desconhecido na profissão. Essa insegurança está relacionada ao fato da

⁷Por pedido das professoras entrevistadas, não citarei o nome delas. Utilizarei os termos “primeira professora” e “segunda professora”, pela ordem de entrevista, ambas são professoras regentes das séries iniciais da rede municipal de ensino de Uberlândia.

⁸ Primeira professora. Entrevista realizada em 4/12/2012.

professora “não entender muito de computadores”, ou seja, ao desconhecimento operacional desta ferramenta.

De fato, a falta de formação digital é um problema que se torna obstáculo para que se efetive a educação escolar mediada pelas TIC's. Grande parte dos professores são alienígenas na cibercultura, possuem um mecanismo cultural de produção do conhecimento baseado em outros meios diferente dos eletrônicos, por exemplo, os livros. Estudaram-se e formaram-se numa época marcadamente de aulas expositivas, sendo que os instrumentos de aprendizagem centravam-se na figura do professor e dos livros, almanaques, enciclopédias. Isso explicaria a resistência que muitos docentes têm à tecnologia aplicada às suas metodologias de ensino.

No entanto, as formas de acessar e processar o conhecimento se alterou a partir da base material tecnológica.

Hoje as pessoas não mais aprendem somente na escola, mas no trabalho, na rua, na televisão, nos centros de informações, nos vídeos, na internet, e cada vez mais ampliam seus conhecimentos. A instituição escolar já não é considerada o único meio, mais eficiente e mais ágil de socialização dos conhecimentos e de desenvolvimento de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas para a vida prática (MENDES, 2011, p.64).

No mesmo sentido de análise, Franco et al (2011), embasados pelas reflexões de De Certeau (1995)⁹, salientam que

A escola não mais centraliza a cultura, a divulgação da informação e do saber. Os estudantes não constroem seu conhecimento apenas a partir do que seus professores ensinam; eles mesclam essas informações com as que recebem de outros setores culturais como a mídia, a família, a igreja, os sindicatos, os partidos (Franco et AL, 2011).

De fato, ocorreu uma transformação no modo de apreender o conhecimento e como a escola lida com o conhecimento, tornando-se imprescindível uma revisão no papel da escola, da formação docente, bem como das práticas e formas didáticas de ensinar o conhecimento.

O caminho de superação das práticas pedagógicas ditas tradicionais e a inclusão das novas tecnologias como recurso didático se faz pela formação teórico-crítica. Assim sendo, torna-se imprescindível que o professor busque novas leituras, diálogos e reflexões sobre a educação contemporânea, sobre a cultura infanto-juvenil nos anos 2000 que sofreu muitas alterações, afetando a forma das crianças e jovens se comportarem e se expressarem, causando conflitos no relacionamento entre professor e alunos em sala de aula ¹⁰. A formação, nessa perspectiva,

⁹ De CERTEAU, Michel. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papirus, 1995.

¹⁰Sobre esse assunto ver em OLIVEIRA, Nilza Aparecida da Silva. **Profissão docente: representações, sentimentos e práticas**

se torna condição *sine qua non* para a compreensão dos novos comportamentos dos alunos em sala de aula, para a consciência da necessidade de considerar e incorporar a cultura cibernética e os artefatos disseminadores de informações como veículo de ensino e aprendizagem.

A formação do cidadão crítico, autônomo que tanto a escola almeja perpassa pela inserção das novas tecnologias nos ambientes educacionais. É na escola que o aluno poderá, também, construir noções inteligíveis de análise da sociedade tecnológica, das informações acessadas, desmistificando as ideias alienadas e conformistas acerca das novas tecnologias presentes no mundo tecnológico.¹¹

Mas entre as professoras das séries iniciais há muitas que utilizam os computadores dos laboratórios de informática. Dentre estas, a segunda professora, a qual disse

Eu vou toda semana ao laboratório de informática porque acho que me ajuda muito na sala de aula [...] é uma forma diferente que os alunos gostam [...]. Dou aulas de todos os conteúdos, aquelas aulas do visual. Sempre fazemos pesquisas sobre o conteúdo trabalhado na sala de aula, principalmente de

educativas nas primeiras séries do ensino fundamental. Uberlândia, 2007. Dissertação. Instituto de História, UFU.

¹¹Há um debate acadêmico que sinaliza a tecnologia enquanto instrumentos produtivos do mundo capitalista e como tal, com objetivos de desenvolver altos padrões de produção e ampliar lucros, e não o bem social coletivo. Ver mais sobre esse assunto em: DE MEDEIROS, Ana Claudia Jacinto Peixoto. **Análise das políticas de inclusão digital da rede pública municipal de ensino de Uberlândia no período 1999-2012.** Uberlândia, 2012. Dissertação em fase final. Faculdade de Educação, UFU.

Ciências, História e Geografia. Mas assim, ainda estou aprendendo a ensinar com o computador, porque também eu não entendo muito de computadores, mas sempre corro atrás e busco aprender. Também tem o professor laboratorista que ajuda muito nas aulas do laboratório.¹²

Percebem-se as diferentes opiniões dos professores sobre o uso dos computadores como ferramenta colaborativa das práticas pedagógicas. Na pesquisa realizada por De Medeiros, podemos visualizar com mais detalhes a diversidade de opiniões acerca da utilização do laboratório de informática da rede municipal de Uberlândia.

Ela apresenta dados que demonstram que “Os professores estão divididos: de um lado existem aqueles que têm noções básicas de informática e desejam aprimorá-las e; de outro, aqueles que não conhecem os recursos e não se interessam em conhecê-los” (DE MEDEIROS, 2012).

A segunda professora que se inclui no grupo dos professores que têm interesse pelo uso dos computadores enquanto ferramenta pedagógica descobriu que os computadores podem ser mediadores de conhecimento; apesar das dificuldades, ela “busca aprender”. Na entrevista a professora descreveu como utiliza os softwares e a internet presentes nos computadores.

¹² Segunda professora. Entrevista realizada em 18/12/2012.

As aulas do visual que a segunda professora mencionou são criadas pelos professores laboratoristas nos diversos conteúdos disciplinares do software educacional Visual Class, o qual a Secretaria Municipal de Uberlândia adquiriu por meio de compra. Além de adquirir o software, o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) capacitou os professores laboratoristas a operacionalizá-lo. As aulas são idealizadas pelos professores regentes, ou pelo próprio professor de informática, e digitalizadas pelos professores laboratoristas (professores de informática).

É importante ressaltar que a internet enquanto veículo de pesquisa para crianças, a qual a segunda professora citou, deve ser uma atividade preparada anteriormente, com verificação dos sites mais adequados para crianças e observação da linguagem; por isso, antes de encaminhar os alunos ao laboratório, é necessário que o professor tenha descoberto os sites mais apropriados à faixa etária dos alunos. A pesquisa também deve ser dirigida por um relatório pedagógico e monitorada, em outras palavras, acompanhada pelos professores para que a atividade didática não perca os objetivos de ensino e aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse trabalho acadêmico, foi perceptível que os laboratórios de informática da rede municipal de

Uberlândia apresentam um espaço rico de possibilidades pedagógicas, as quais podem ser exploradas pelos professores. Os programas de editores de textos, desenhos e apresentações constituem potenciais de aprendizagem e desenvolvimento do raciocínio e conhecimento, no entanto, muitos ainda são os docentes que optam em ministrar suas aulas de forma tradicional. A inserção do computador enquanto ferramenta pedagógica apresenta possibilidade para um ensino significativo e contextualizado para crianças e jovens nativos da era digital.

BIBLIOGRAFIA

CORREA, Romulo de Amorim. **A construção social dos programas públicos de inclusão digital**. Brasília, 2007. Dissertação. Universidade de Brasília. Departamento de Sociologia.

De CERTEAU, Michel. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papirus, 1995.

DE MEDEIROS, Ana Claudia Jacinto Peixoto. **Análise das políticas de inclusão digital da rede pública municipal de ensino de Uberlândia no período 1999-2012**. Uberlândia, 2013. Dissertação em fase final. Faculdade de Educação, UFU.

FRANCO, Aléxia Pádua, et al. **Culturas escolares, culturas contemporâneas e temas transversais: o desafio de construir novas metodologias de ensino na escola do século XXI**. Texto ainda a ser publicado no livro da Rede de Formação Renafor/UFU. Uberlândia, 2011.

MENDES, Deborah Beatriz Sabino. Gestão educacional no contexto das novas realidades sociais. In: DAHER, Marília de Dirceu Cachapuz et al. **O Educador Gestor, trabalho e movimentos sociais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

FREIRE, Paulo & PAPERT, Seymour. **O Futuro da escola e o impacto dos novos meios de comunicação no modelo de escola atual**. SP. TV Puc, 1996.

PARREIRA JÚNIOR, Walteno M.; FERRARI, Hélio O. & VASCONCELOS, Juliene S. **Aspectos da implantação do projeto digitando o futuro no ensino fundamental de Uberlândia**. In: Conferência Online de Informática Educacional (COIED), 2011.

VALENTE, José Armando (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

O "ESPAÇO CULTURAL" E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS: DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA, AS ARTES VISUAIS E O TEATRO

THE "CULTURAL SPACE" AND MULTIPLE LANGUAGES OF CHILDREN: DIALOGS AMONG PEDAGOGY, VISUAL ARTS AND THEATER

Paula Amaral FARIA*

RESUMO: O artigo é parte de um trabalho desenvolvido na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba /UFU) e financiado pela Pró-Reitoria de Graduação PROGRAD. As crianças têm exercido em nós fascínio nas suas distintas formas de expressão e comunicação. Logo, tramar parcerias com alunos das artes visuais e teatro torna-se uma das possibilidades de trocas de saberes entre as áreas. Trata-se de um estudo que tem como intenção investigar saberes e práticas a respeito das múltiplas linguagens na Educação Infantil na Eseba junto a alunos/as das Graduações em Artes Visuais e em Teatro da UFU e refletir sobre as contribuições para formação inicial dos alunos/as dos referidos cursos de Graduação e para a formação continuada do professor/a pedagogo/a da Eseba a partir dos estudos realizados. Portanto, consideramos que os resultados desse trabalho podem contribuir para a formação permanente do/a professor/a pedagogo/a, assim como para a formação inicial dos alunos dos cursos de Artes Visuais e de Teatro. Além disso, poderá contribuir também para ampliar as discussões teóricas e práticas sobre as possibilidades expressivas das crianças na Educação Infantil.

Palavras-chave: Múltiplas linguagens; Educação Infantil; Artes.

ABSTRACT: The article is part of a work developed at Eseba/UFU and financed by PROGRAD. Children have had upon us a fascination in their distinct ways of expression and communication. Thus, planning a partnership with students of Arts and Theater becomes one of the possibilities of changes of knowledge among the areas. It is a study that

* Mestre em Educação pela FAGED/UFU (2014) e Doutoranda pela mesma instituição. Atua como Docente na Educação Infantil no Colégio de Aplicação Eseba/UFU da Universidade Federal de Uberlândia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Processos de Significação dos Sujeitos e Espaço Escolar (GPPS/UFU).

intends to investigate knowledge and practices related to the multiple languages at Childhood Education at Eseba along with university students of Visual Arts and Theater of UFU. To reflect upon the contributions, and from the studies held, for the initial education of the college students of Visual Arts and Theater of UFU and for the continual education of the teacher pedagogue of Eseba. Therefore, we considerate that the results of this work may contribute to the permanent education of the teacher pedagogue, as well as, to the initial education of graduate students of Visual Arts and Theater. Besides, it may contribute to make theoretical and practical discussions about the expressive possibilities of children at Childhood Education more ample.

Key words: Multiple languages; Childhood Education; Arts

1.Introdução

O artigo aqui tecido apresenta intenções e intervenções de um projeto em curso, financiado pelo Programa de Bolsas de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PROGRAD/UFU), realizado no Cap-Eseba/UFU - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação de professora atuante na Educação Infantil dessa escola no período de 2014 a 2015. O referido programa aprovou o desenvolvimento desse projeto e concedeu duas bolsas PROGRAD/UFU – Pró-Reitoria de Graduação - para que alunos dos cursos de Arte Visual e Teatro desenvolvessem as atividades propostas nesse projeto com o objetivo de estimular o desenvolvimento de suas capacidades criativa e intelectual, frente à

necessidade de enfrentar novos desafios que os qualificarão ao exercício de suas profissões.

O trabalho parte da discussão de que o processo educativo no âmbito da Educação Infantil constitui-se a partir do desenvolvimento de múltiplas linguagens, integrando os objetivos pedagógicos básicos com os diversos percursos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos dessa faixa etária. Dessa forma, o investimento no aprofundamento teórico e metodológico para a promoção de intervenções cada vez mais ricas e que contemplem uma diversidade de elementos pedagógicos torna-se uma demanda ao mesmo tempo contínua e eminente para esse contexto educacional.

Dentro da perspectiva desse investimento acadêmico nas diferentes linguagens que permeiam a Educação Infantil, destacamos um particular interesse pela linguagem artística. Nela encontram-se elementos da arte visual e do teatro. Identificamos que essas linguagens configuram-se de extrema relevância para a transmissão dos elementos culturais e para a construção de um pensamento crítico e criativo.

Dentre as atribuições de um Colégio de Aplicação, no qual a Eseba se enquadra, encontram-se as demandas de elaboração e aplicação de práticas inovadoras para a educação básica e a viabilização de um espaço prático para alunos do Ensino Superior desenvolverem essas inovações. Neste sentido, há um interesse em desenvolver estudos sobre as múltiplas linguagens na Educação Infantil da Eseba em parceria com alunos/as dos cursos de graduação em Artes Visuais e Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Essa parceria possibilitou a interlocução entre as teorias abordadas ao longo do processo de graduação dos bolsistas e aquelas que permeiam o espaço de práticas educativas por meio das quais se torna possível o desenvolvimento do pensamento artístico e cultural.

À medida que buscamos referenciais teóricos sobre essa temática, notamos que os nossos estudos e as nossas práticas de observação das crianças nas suas diversas formas de se comunicar: corpo, desenho, pintura, produções bi e tridimensionais, aproximam-se dos interesses e demandas de aprendizagem dos alunos de

licenciatura nesses dois campos artísticos – arte visual e teatro. Por isso, sinalizamos nesse projeto um diálogo para a troca de conhecimentos entre dois diferentes cursos de graduação da UFU sobre as linguagens das crianças pequenas e o contexto real da educação infantil.

Compor esse cenário permitiu-nos eleger os objetivos que nortearam o presente estudo. Enquanto objetivo geral, intentamos levar os alunos dos cursos de Artes Visuais e de Teatro a investigarem saberes e práticas a respeito das múltiplas linguagens que permeiam a Educação Infantil na Eseba/UFU. Quanto aos objetivos específicos, buscamos identificar, na literatura e nas atividades práticas desenvolvidas nessa etapa escolar, as contribuições das Artes Visuais e do Teatro para a exploração das múltiplas linguagens das crianças da Educação Infantil. É também nosso objetivo realizar intervenções que explorem as múltiplas linguagens das crianças da Educação Infantil e refletir sobre as contribuições, a partir dos estudos realizados, para a formação inicial dos/as alunos/as desses dois cursos de graduação e para a formação continuada do/a professor/a pedagogo/a da Eseba.

Para fundamentar nossa proposta, destacamos, a princípio, estudos como: Barbosa e Horn (2008), Brasil (2006), Edwards, Gandini e Forman (1999), Edwards (2005), Faria e Mello (2005; 2009), Friedmann (2005 a; b). Esses pesquisadores discutem a respeito da importância de as crianças se expressarem por meio das múltiplas linguagens (corpo, pintura, dramatização, música, oralidade, poesia, fantasias, ludicidade, dentre tantas outras), refletem sobre as situações que elas já experimentaram em relação a essas múltiplas linguagens e/ou sobre eventos que elas gostariam de vivenciar e aprender e apontam como caminho a exploração conjunta dessas linguagens entre professor e alunos nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento da própria expressão.

Nesse sentido, a Eseba/UFU nos oportuniza realizar, em parceria com alunos da graduação, estudos que possam contribuir para a formação inicial deles e para a formação permanente dos docentes envolvidos nessas práticas. Entendemos que, em nossa proposição, as contribuições para a formação inicial dos graduandos da UFU referem-se, sobretudo, à constituição de conhecimentos e práticas

pedagógicas para atuação em escolas de Educação Infantil, diante das necessidades de as crianças pequenas estreitarem o contato com essas linguagens para se expressarem e se comunicarem.

Os professores pedagogos da Eseba podem, por sua vez, ampliar os conhecimentos concernentes às especificidades dos cursos de Graduação em Artes Visuais e Teatro. Elucidamos que a opção por esses cursos em nosso trabalho, e não por outros, constituiu-se tendo em vista o nosso interesse em buscar conhecimentos que possibilitassem o diálogo entre o repertório de linguagens e a exploração delas pelas crianças pequenas.

Concordamos com Faria e Mello (2009, p.5) que o cerne da questão é “buscar um modelo pedagógico em que a multiplicidade de linguagens e de formas de expressão subjetivas e sociais possa ter seu lugar reconhecido”, pois é a partir do exercício das múltiplas linguagens das crianças que a expressão corporal, comunicativa e cultural delas se fortalece.

A nossa proposta de investigação/intervenção se justifica, além disso, a partir das orientações das políticas

públicas atuais para a Educação Infantil, do Projeto Político Pedagógico da Eseba e da bibliografia consultada até o momento sobre a temática das múltiplas linguagens na Educação Infantil.

No ano de 2010 surge no cenário da Educação Infantil brasileira um documento orientador para as escolas, chamado de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010). Em um dos seus itens de orientação, emerge a discussão sobre os eixos do currículo das escolas de Educação Infantil em nosso país. Nele é pontuado que as práticas desenvolvidas na Educação Infantil devem ser permeadas de interações e brincadeiras, por meio de experiências que garantam à criança o contato com distintas situações para promover diferentes conhecimentos sobre ela e sobre o mundo. Uma dessas experiências, que deve estar contida na proposta curricular da escola, é assim descrita: “Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (DCNEI, 2010, p. 25).

Na direção desse documento orientador, notamos que no Projeto Político Pedagógico da Eseba/UFU está inserido o Parâmetro Curricular da Educação Infantil da Eseba (PCEI, 2010). Esse documento discute o tema das múltiplas linguagens infantis e apresenta a seguinte argumentação para o trabalho com projetos¹ junto às crianças, permeado pelas múltiplas linguagens:

Além da possibilidade de termos os projetos em sala de aula, ao longo do trabalho serão desenvolvidas atividades que fazem parte da cultura infantil e atividades de músicas, jogos, percursos, dramatizações, pinturas que compõem o trabalho com as múltiplas linguagens (PCEI, 2010, p. 6).

Entendemos, portanto, que as docentes da Educação Infantil da Eseba/UFU defendem a proposição de trabalhos pedagógicos que buscam compreender as crianças nas suas diversas facetas. Além disso, esse grupo de professoras considera importante explorar com as

¹ A metodologia de projetos responde à necessidade de abordar os diferentes conteúdos, áreas do conhecimento, de forma globalizante e relacional, estudando-os nas suas relações histórico-sociais, a partir da inserção dos sujeitos nos contextos de construção de conhecimentos do meio físico e humano e nas relações inter e intrapessoais: a cultura, os valores, os conceitos, dentre outros (PCEI, 2010, p.6).

crianças e desenvolver nelas as múltiplas linguagens para ampliar o repertório comunicativo e expressivo delas.

Os apontamentos aqui delineados abrem outras possibilidades de investigação sobre o universo complexo que compõe o cenário e a dinâmica das crianças da Educação Infantil. Oferecem, ainda, subsídios para ampliarmos e/ou reorganizarmos a formação inicial de professores, bem como instigam-nos a revisar as práticas e saberes de professores que atuam nesse nível do ensino. O professor é a figura mais importante para a qualidade dessa experiência, é imprescindível, portanto, que a sua formação inicial e continuada seja foco de atenção por parte das políticas públicas e dos cursos de formação desses profissionais.

2. Nosso percurso metodológico

A abordagem qualitativa configura-se como opção metodológica desse projeto, uma vez que este tipo de pesquisa vai ao encontro dos estudos desenvolvidos na área da educação. Além disso, a pesquisa qualitativa

reconhece a interdependência entre a realidade objetiva e a subjetividade do pesquisador. A pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Essa abordagem, segundo Menga; André (1986, p. 1):

envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Assim sendo, identificamos o estudo de caso como uma das possibilidades de modalidade de investigação para a configuração do nosso trabalho. Essa opção se constituiu a partir de correlação de seus princípios com a problemática e intenções da pesquisa, provenientes da nossa relação com o cotidiano educativo. Portanto,

podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (MENGA; ANDRÉ, 1986, p. 24).

Os princípios descritos fundamentam a constituição da trajetória de investigação/intervenção do nosso estudo, visto que contempla a ideia da representatividade de outros casos similares, bem como o da especificidade do contexto educativo pesquisado. Em outras palavras, é a diversidade de saberes e práticas de professores pedagogos e alunos/as dos cursos de Artes Visuais e Teatro a respeito da Educação Infantil que funciona como mola propulsora para o desenvolvimento desse projeto.

Para tanto, enquanto procedimentos metodológicos, utilizamos a revisão bibliográfica sobre a temática das múltiplas linguagens na Educação Infantil, da observação participante e da intervenção do Orientador e dos bolsistas. Esses procedimentos aconteceram no espaço/ambiente chamado de “Espaço Cultural”.

O “Espaço Cultural” atende a 8 turmas de Educação Infantil da Eseba durante uma hora e meia por semana. Esse espaço é destinado a crianças de 4 e 5 anos de idade e as ações são mediadas por professor/a pedagogo/a. A proposta pedagógica do “Espaço Cultural” se constituiu a partir das manifestações e das experiências culturais

originárias da sala de aula regular, junto aos/às professores/as e às crianças. Assim, as atividades são organizadas a partir das construções culturais elaboradas ao longo dos tempos, com as quais as crianças, ainda, não tiveram contato. O “Espaço Cultural” possui, nesse contexto, a intenção de contribuir para o desenvolvimento cultural das crianças por meio do contato delas com as diferentes formas de valorização das variadas manifestações artístico-culturais: visuais, teatrais, poéticas, literárias, musicais, danças e outras.

O professor/a orientador/a desse projeto, juntamente com os bolsistas, planeja os aspectos a serem observados, com vistas à investigação das e à intervenção sobre as múltiplas linguagens das crianças. Todos esses atores estão imersos no cotidiano do “Espaço Cultural” da Eseba e observam, planejam ações e participam delas. A observação participante e as intervenções dos bolsistas têm o intuito de inseri-los no contexto da escola de Educação Infantil, com o objetivo de fazê-los compreender a atuação do professor/a pedagogo/a, conviver com a diversidade de pensamentos, possibilitar o relacionamento entre os

diversos atores e identificar os interesses, as necessidades, as formas de expressão e de comunicação manifestadas pelas crianças e que compõem esse caleidoscópico contexto.

Explicamos que a partir dos elementos identificados, por meio da técnica da observação participante, os bolsistas possam ter a oportunidade de planejar e realizar propostas didático-pedagógicas em parceria com o Orientador do projeto. Portanto, o professor orientador, os professores pedagogos e os alunos bolsistas das graduações em Artes Visuais e Teatro possuem elementos autênticos para construir saberes e práticas sobre as múltiplas linguagens de crianças.

Ao longo das etapas de observação-participação e intervenção, professora orientadora e bolsistas podem utilizar diferentes fontes de registros para suas observações e interações no e com o cotidiano do “Espaço Cultural”, tais como: gravadores, fotografias, registro escrito e/ou filmagem dos diálogos e/ou das interações entre professor/a e crianças, bolsistas e crianças, bolsistas e professor/a, crianças e crianças, crianças e objetos

disponibilizados. A partir desses registros, bolsistas e professor/a apresentam a oportunidade de elaborar e executar atividades didático-pedagógicas com vistas a investigar e a explorar as múltiplas linguagens das crianças de 4 e 5 anos.

3.A construção de informações ao longo do processo

Para que pudéssemos organizar e representar os dados construídos na parceria entre orientador, bolsistas e crianças, fundamentamo-nos em estudos realizados por Moroz e Gianfaldoni (2002):

É de fundamental importância que o pesquisador, após ter coletado os dados que poderão responder ao problema colocado, torne-os inteligíveis. Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar; um conjunto de informações sem organização é de pouca serventia, daí ser importante o momento da análise de dados, quando se tem a visão real dos resultados obtidos (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 73).

Nessa perspectiva de análise, para tornarmos os dados inteligíveis, utilizamos a criação de categorias, o que significa incluir e organizar todos os dados coletados

relativos ao tema de investigação (MOROZ; GIANFALDONI, 2002). Os autores acima assinalam que cada categoria deve tornar preciosos os índices que determinam a inclusão de cada elemento. Pontuam que, dependendo do problema colocado, esta tarefa pode significar tanto rever as categorias já estabelecidas na previsão de análise, quanto elaborar outras a partir das leituras do material coletado.

Nesse sentido, no momento atual do estudo, identificamos duas categorias: “A interação de professores diante das possibilidades expressivas das crianças”; “Diálogos entre pedagogia, artes e teatro: contribuições para a formação inicial e continuada de docentes”.

A primeira categoria “A interação de professores diante das possibilidades expressivas das crianças” foi elaborada porque observamos que as crianças em interação com os distintos professores (pedagogo, aluno das artes visuais e teatro), manifestam-se de diferentes formas: movimentos corporais, produções bi e tridimensionais. Esses dados nos revelam que as crianças em contato com diversos mediadores, com diversificadas formações, contribuem para a ampliação do repertório expressivo delas.

Em uma das atividades artístico-culturais propostas, dialogávamos com as crianças sobre o gênero musical samba. Para tanto, ouvimos músicas de Ary Barroso e dançamos livremente. Buscamos um artista que representasse em tela esse estilo musical. Identificamos uma dessas possibilidades na obra de Carybé².



Imagem 1 – Serigrafia do artista Carybé
(Hector Júlio de Pari Bernabó/1911-1997)

Fonte: <http://stoccontando.wordpress.com/category/depara/>

As crianças observaram a obra, disseram sobre as cores, as formas, os movimentos, os sentimentos que a produção provocava nelas. Na sequência, sugerimos que cada criança pudesse elaborar sua própria produção. Para

² Foi um importante artista plástico (pintor, gravador, escultor, ceramista, ilustrador e desenhista) argentino, naturalizado brasileiro. Apaixonado pela Bahia, Carybé tornou-se conhecido com suas obras que valorizavam a cultura baiana, os rituais afro-brasileiros, a capoeira, as belezas naturais e arquitetônicas da Bahia.
Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/biografias/carybe.htm>

tanto, usamos a técnica da aquarela³. Nesse momento, o bolsista do curso de graduação em artes pôde dialogar com as crianças sobre as suas próprias produções. Nesse instante, notamos que a mediação realizada incentivou as crianças a ampliarem suas experiências artístico-culturais a partir de observação da serigrafia de Carybé. Para ilustrar essa nossa análise, apresentamos uma das produções das crianças.

Imagem 2 – Pintura em aquarela criada por aluna de 4 anos da Educação Infantil



Fonte: Portfólio dos bolsistas PROGRAD

A criança que produziu o desenho se mostrou curiosa com a proposta da aquarela. O mediador procurou deixá-la experimentar a aguada no papel a sua maneira, apenas alertando para não molhar demais o pincel, pois o suporte não era compatível à técnica em questão. Tratou-se mais

³ A aquarela é uma técnica de pintura na qual os pigmentos se encontram suspensos ou dissolvidos em água.

de um momento de experimentação do material de outra forma, algo que revelasse ao bolsista das artes visuais a capacidade de compreensão e contato das crianças com os recursos.

A esse respeito. Novaes e Neves (2004) afirmam que:

Cada desenho tem uma história, um significado pessoal que, muitas vezes o adulto interpreta de modo diferente. Devemos lembrar que a visão da criança é diferente da visão do adulto. No ato de desenhar, a criança age e interage com o meio, seu corpo inteiro se envolve em ação, traduzida em marcas que ela mesma produz, se transportando para o desenho (NOVAES; NEVES, 2004, p.1).

Foi observado nesta mediação que ao apresentar a nova técnica às crianças, o bolsista das artes visuais precisou estar atento à linguagem utilizada para a interação com elas e aos movimentos corporais durante a abordagem.

Durante a realização dos trabalhos, os alunos-bolsistas da graduação sinalizavam possibilidades interventivas diante das manifestações das crianças. Em outras palavras, os alunos-bolsistas exercitam a difícil tarefa de "ouvir" as crianças para além do dito com as palavras. Exercitam compreender as expectativas e os interesses das crianças

através das suas múltiplas linguagens. Nesse ínterim, apontam e sugerem possibilidades de ações junto às crianças, as quais contribuem para a ampliação do repertório pedagógico e artístico de todos os envolvidos nesse processo (professores e crianças).

Esse momento de interação gerou em nosso trabalho a segunda categoria de análise: “Diálogos entre pedagogia, artes e teatro: contribuições para a formação inicial e continuada de docentes”.

De uma maneira geral, as ações desenvolvidas no Espaço Cultural originaram-se, em 2014, da proposta curricular da escola, que visava provocar o contato das crianças com a cultura de Uberlândia. Os trabalhos emergiram das ideias e anseios que as crianças e seus familiares possuem sobre cultura. A partir dessa etapa, entramos em contato, por meio de visitas técnicas e oficinas temáticas, com as produções artístico-culturais de Uberlândia: teatros, museus, literatura, Congado de Uberlândia e alguns estilos musicais (clássico, rock, samba e forró). Foi nesse momento, em meados de junho de 2014, que os bolsistas entraram em contato com a escola e

com a proposta pedagógica. A partir desse ponto, em que se iniciaram as reflexões entre a pedagoga, orientadora do projeto, o aluno de artes e a aluna do teatro sobre o currículo, emergiu a ideia de continuidade do trabalho através da cultura artística popular por meio do Cordel. Dessa proposição originou-se o contato das crianças com o congado e, especialmente, com o forró e sua raiz nordestina.

Portanto, salientamos que os alunos da Graduação em artes e teatro, envolvidos com esse projeto de ensino, têm desempenhado papel relevante para a ampliação do repertório pedagógico da professora pedagoga, contribuindo também para a composição de um currículo destinado às crianças pequenas, no qual se valorizam as produções artístico-culturais do povo brasileiro, assim como exploram-se as diversidades expressivas das crianças.

4 Em busca de considerações momentâneas

Acreditamos que o desenvolvimento da pesquisa/intervenção proposta nesse projeto apresentou

impacto social, científico e pessoal. Socialmente, esse projeto pôde colaborar de forma significativa com a própria instituição pública investigada, favorecendo a parceria entre diferentes cursos de graduação (especificamente, neste trabalho, os bolsistas dos cursos de Artes Visuais e de Teatro) para a compreensão do tema das múltiplas linguagens das crianças no cenário do “Espaço Cultural” da Educação Infantil da Eseba/UFU. Apresentou também impactos científicos, do ponto de vista da interlocução de conhecimentos entre professor/a orientador/a, com formação em pedagogia, e alunos/as de graduação em Artes Visuais e Teatro.

Essa parceria resultou em reflexões importantes que impactaram de forma positiva na formação permanente do professor/a orientador/a com vistas a aprofundar conhecimentos provenientes de formações distintas. Ao mesmo tempo, os bolsistas alunos/as das Artes Visuais e do Teatro tiveram o professor orientador do projeto como parceiro para ampliar os conhecimentos sobre docência, para a prática cotidiana nas escolas de Educação Infantil. Os bolsistas, além disso, estão em contato com o “Espaço

Cultural” da Eseba, interagindo com as crianças, compreendendo seus interesses e necessidade, explorando as suas múltiplas linguagens.

Não podemos negligenciar o impacto pessoal que, por estar referenciado em nossa história acadêmico-profissional, realiza o nosso desejo de aprofundar estudos sobre as múltiplas linguagens das crianças da Educação Infantil.

Os resultados encontrados nesse projeto podem nos levar na direção dos aprofundamentos dos conceitos sobre as múltiplas linguagens das crianças, de tal modo que tais aprofundamentos estreitem ainda mais as parcerias travadas e se abram possibilidades ao diálogo ainda mais estreito com os cursos de outras graduações em artes, como Dança e Música.

Os resultados obtidos por meio desse projeto de investigação têm por objetivo contribuir para a ampliação da formação dos professores pedagogos, assim como dos professores das distintas áreas das artes,

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, M. C. S.; HOR, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, C. Ensinando as crianças através de centenas de linguagens. **Revista Pátio - Educação Infantil** – Ano III Nº 8 Jul/Out 2005.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Parâmetro Curricular da Educação Infantil** - PCEI. Uberlândia, MG, 2010.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 91).

FRIEDMANN, A. **O universo simbólico da criança:** olhares sensíveis para a infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.

FRIEDMANN, A. As linguagens simbólicas das crianças. **Revista Pátio** - Educação Infantil – Ano III Nº 8 Jul/Out, 2005b.

MENGA, L.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa:** iniciação. Brasília: Editora Plano, 2002.

NOVAES, Ema R. de; NEVES, Lygia H. **A Criança e o Desenho Infantil: A sensibilidade do educador mediante uma produção artística infantil.** Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol 2, n. 5, abr.-jun. 2004. Disponível em: <pt.scribd.com/doc/6779247/Crianca-e-Desenho>. Acesso em 18/07/2014.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS À PRÁTICA REFLETIDA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA

*THE PHYSICAL EDUCATION IN CHILD EDUCATION:
FROM THE PEDAGOGICAL FOUNDATIONS TO THE
PRACTICE REFLECTED IN THE PROCESS OF
CONSTRUCTION OF THE PEDAGOGICAL POLITICAL
PROPOSAL*

Tiago Soares ALVES*
Leandro REZENDE**

Resumo: O objetivo do presente artigo é socializar os fundamentos e práticas da implementação de uma proposta político-pedagógica da área de Educação Física, enquanto área de conhecimento específica presente na Educação Infantil. A concepção de infância aqui apresentada é aquela que reconhece os alunos como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem e o professor como um legítimo mediador e responsável por orientá-los na compreensão da realidade e da sua própria afirmação enquanto ser social. Dessa forma, a Educação Física, concebida dentro desse processo, pode contribuir para que o estudante se reconheça como sujeito de diversas possibilidades de ação e compreenda o sentido historicamente atribuído aos movimentos que o precederam e que lhe possibilitam dar sentido ao seu próprio movimento.

Palavras-Chave: Educação Física, Educação Infantil, Proposta Político-Pedagógica.

Abstract: The aim of this article is to socialize the fundamentals and practice of implementation of a political-pedagogical proposal of physical education as a specific knowledge area of early childhood education. The conception of childhood presented here recognizes students as active subjects of the teaching and learning process and the professor as a legitimate mediator and responsible for guide you

* Mestre em Educação. Professor de Educação Física da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/MG.

** Mestre em Educação. Professor de Educação Física da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/MG.

in understanding of reality and their own statement while being social. In this way, the physical education, designed in the process, can help to ensure that the student will recognize as subject of various possibilities of movement, the sense historically attributed to movements that preceded it and that makes it possible to make sense of their own movement.

Keywords: Physical Education, Early Childhood Education, Political-Pedagogical Proposal.

1. Contextualização Institucional do Trabalho Docente da Educação Física

A discussão aqui apresentada não se trata de uma pesquisa, mas tem como objetivo socializar os fundamentos teórico-pedagógicos da proposta de trabalho da área de conhecimento da Educação Física, voltada para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Infantil no contexto do Colégio de Aplicação – Eseba/UFU – da Universidade Federal de Uberlândia.

Este artigo é fruto da revisão de trabalhos anteriormente publicados pelos professores da Área de Educação Física, do estudo e da reavaliação contínua da curricularidade, bem como do debate e da reflexão sobre a implementação do projeto político pedagógico dessa área no campo da Educação Infantil.

O CAP-Eseba/UFU faz parte de um conjunto de dezessete Colégios de Aplicação³ existentes no Brasil compondo a Rede Federal de Ensino Público Brasileiro. Atende alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, oriundos dos diversos bairros e classes sociais da cidade de Uberlândia.

Atualmente na Eseba/UFU, a equipe de professores da área de Educação Física é formada por seis professores efetivos, os quais participam ativamente da construção e implementação das propostas político-pedagógicas dessa área.

Nesse contexto institucional, esse grupo de professores define a Educação Física Escolar como uma área de conhecimento que pesquisa, organiza um saber escolar e trabalha pedagogicamente o sentido e o

³ Os Colégios de Aplicação têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente. Segundo dispõe o Ministério da Educação e Cultura - MEC (2013), os colégios de aplicação devem obedecer às seguintes diretrizes: oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento; realização de atendimento educacional gratuito a todos; favorecer a integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e demais programas.

significado da linguagem corporal na escola. Nesse sentido essa linguagem é

entendida como a manifestação corporal que funciona como mecanismo de expressão verbal, escrita, teleológica e via de acesso a interpretação/compreensão do mundo, do eu e dos outros – presente nas manifestações culturais denominadas jogo, dança, ginástica, esporte, lutas etc. (ESEBA.UFU, 2014, p.3)

Esse mesmo grupo vem discutindo, organizando e desenvolvendo o seu projeto político-pedagógico, o qual é sistematizado pelos Parâmetros Curriculares Educacionais da Área de Educação Física da Eseba/UFU (PCE/EF – Eseba/UFU)⁴.

Esse projeto encontra-se estruturado em eixos temáticos, orientados pela zona de desenvolvimento humano, cujo fundamento político-pedagógico é respaldado por meio do estudo de três marcos teóricos de referência quais sejam: 1) Análise das competências Instrumental, Social e Comunicativa (KUNZ, 1994; MUÑOZ PALAFOX et

⁴ Os Parâmetros Curriculares Educacionais da Área de Educação Física da Eseba/UFU (PCE/EF – Eseba/UFU) são elaborados pelas áreas de conhecimento que integram a estrutura da escola. O PCE/EF é avaliado e atualizado anualmente e sua última versão publicada pela escola está disponível no *site*:

<http://www.eseba.ufu.br/interna.php?referencia=conteudo&pagina=educacao_fisica> Acesso em 03 de nov. 2015.

al., 1997) como base para a compreensão da formação ampliada do ser humano. 2) Teoria de Aprendizagem Sócio-Crítica subjacente às vivências dinâmico-dialógicas que ocorrem durante as estratégias de ensino e no cotidiano escolar (BRACHT, 1992; HILDEBRANDT, 1986). 3) Multiculturalismo Crítico, compreendendo e agindo criticamente diante das condições de gênero, geração, etnia, sexualidade, diferenças de habilidades motoras e diferentes tipos de deficiência que, dentre outros aspectos, procuram explicar os diversos preconceitos que impedem a construção da equidade social e suas implicações individuais e sociais (MCLAREN, 1997; BELLO, 2002).

Procura-se, com isto, que os alunos adquiram no ensino, uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença, considerando que hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade (CANDAU, 2015).

2. Concepções de ensino e aprendizagem da Área de Educação Física da Educação Infantil

Nesse estudo contínuo, esse grupo de professores entende que o termo competência significa a condição sociocultural alcançada por um indivíduo que o capacita a produzir ou a conquistar um padrão almejado de realização. Ou seja, é o conhecimento adquirido, associado a um conjunto de habilidades e/ou destrezas mentais e/ou motoras que também são adquiridas socioculturalmente e que são necessárias para criar, produzir, enfrentar e superar situações e/ou resolver problemas (ESEBA. UFU, 2014).

A Competência Instrumental diz respeito às “informações necessárias para que o sujeito possa agir no mundo do trabalho, no tempo livre e, no caso, no esporte (...) dentro de suas possibilidades individuais e coletivas através do treinamento (...) de destrezas e técnicas racionais e eficientes.” (KUNZ, 1994, p. 38).

Para Kunz (1994), a Competência Social refere-se aos conhecimentos que levam o aluno à interpretação das

relações socioculturais, dos problemas e das contradições existentes na realidade. Tem por finalidade “contribuir para que os sujeitos elaborem princípios num agir solidário e cooperativo” (p. 39). Entendemos que essa competência trata do conhecimento relacionado com a busca de compreensão progressiva de como se criam, sustentam, reforçam, progridem e/ou declinam as relações e instituições socioculturais no contexto do qual se faz parte, objetivando uma qualificação social manifestada na prática espontânea, crítica e reflexiva da cooperação, da igualdade e da superação de preconceitos, como princípios éticos fundamentais para um agir social, autônomo, democrático e participativo.

Com relação à Competência Comunicativa, Kunz (1994) considera que ela deva transmitir conhecimentos que levem o aluno à interpretação das relações socioculturais, dos problemas e das contradições existentes na realidade. Tem por finalidade, promover a materialização do pensamento do aluno pela linguagem nos diversos tipos de manifestações culturais corporais ou verbais (escrita e falada) existentes. Nesse aspecto, essa competência está

voltada para a perspectiva de que o aluno aprenda e saiba se comunicar e entender a comunicação do outro, de modo que, na qualidade de processo reflexivo, “desencadeia iniciativas de pensamento crítico”.

Para além das três competências destacadas anteriormente, o grupo de professores da Área de Educação Física destaca também a necessidade de considerar uma quarta competência: a **Competência Emocional**. Esta competência refere-se aos conhecimentos necessários para enfrentar situações de tensão (do meio ambiente e social), que levam os sujeitos a alcançar níveis satisfatórios de respostas emocionais e intelectuais. Estas respostas se relacionam com as habilidades de saber lidar com a impulsividade e com os sentimentos de conquista, alteridade, sucesso, fracasso, tristeza, frustração, perda, decepção, pressão, cobrança, raiva, medo, ansiedade, pânico, insegurança, impulsividade, dentre outros.

O desenvolvimento e o aprimoramento de competências relativas ao conhecimento e à prática social se processam por meio da aplicação de séries

metodológicas de atividades fundamentadas numa estratégia de aquisição e utilização de conhecimento instrumental, social, comunicativo e emocional, em três momentos interligados pelo conhecimento e prática social acumulada: **da reprodução** de determinadas práticas sociais, **de sua modificação** a partir da análise e reformulação de suas regras constitutivas e/ou regulativas e, finalmente, de sua **(re)criação** na forma de novos jogos e esportes que atendam aos interesses consensualmente construídos pela coletividade.

Dentro de uma estratégia de ensino⁵ o processo de construção do pensamento para a produção de sentido (cognitivo) sobre a realidade, acompanha a seguinte estrutura: a identificação da visão geral do saber escolar em questão, ainda que visto pelo coletivo de forma difusa e fragmentada – **síncrese** – com vistas à identificação e interpretação crítica das partes constitutivas desse fenômeno – **análise** – a partir das partes identificadas, da reintegração do todo, buscando a descrição de uma nova e

⁵ A estratégia de ensino é um instrumento utilizado pelos professores para apresentar o registro detalhado do trabalho pedagógico a partir dos eixos temáticos (MUNHOZ PALAFOX, 2015).

ampliada visão da realidade – **síntese** – utilizando em todos os momentos as regras básicas do método dialético, visando à construção do real (realidade interpretada pelo pensamento).

Enquanto marco teórico do trabalho pedagógico, a Teoria da Aprendizagem Sócio-Crítica⁶ “aponta para a constituição de uma racionalidade dialética, baseada num agir comunicativo que se contrapõe radicalmente às bases liberais que fundamentam a racionalidade instrumental” (MUÑOZ PALAFOX, 2001, p. 325). Segundo esse autor, a aprendizagem sócio-crítica

ocorre em situações dinâmico-dialógicas de ensino, quando o sujeito participa do processo tomando consciência das diferentes e variadas formas de comportamento e participação que provocam a necessidade de reflexão para adotar e aplicar coletivamente normas para a realização de atividades cujas implicações são individuais e sociais. Tal aprendizagem pode ser evidenciada por meio da análise dos comportamentos sociais dos alunos e do professor que procuram resolver conflitos emergentes da tomada de consciência de práticas sociais tradicionalmente carregadas de preconceitos, desigualdades e de princípios individualistas, muitas vezes camuflados em posturas idealistas (MUÑOZ PALAFOX, 2001, p.

⁶ Teoria que concebe o ensino para a racionalidade dialética, a partir de relações dinâmico-dialógicas para busca de superação de conflitos, no agir coletivo e democrático.

325).

Na perspectiva do Multiculturalismo Crítico, destacam-se as contribuições advindas da necessidade de promover ações comprometidas com a produção de saberes e sua apreensão para a construção de uma cidadania capaz de coordenar planos de ação, compreendendo e agindo criticamente diante da diversidade de gênero, de faixa etária, dos diferentes tipos de deficiência, da variedade de etnias, da sexualidade, das habilidades motoras e corporais que, dentre outros aspectos, procuram explicar os diversos preconceitos que impedem a construção da equidade social e suas implicações individuais e sociais (MCLAREN, 1997; BELLO, 2002).

Nesse contexto teórico supracitado, encontra-se o direito de os alunos com necessidades educacionais especiais e com deficiência frequentarem uma classe comum da escola regular. Os desafios da materialização desse direito têm sido uma prática cada vez mais discutida e defendida na ampla maioria dos países, e muitas reformas educacionais nos sistemas educacionais públicos

estão sendo conduzidas para assegurar esse direito. Frente a essa questão, Lima (2009, p. 18) afirma que

parece não haver mais dúvidas, entre a maioria dos estudiosos e profissionais da educação, sobre a necessidade de se garantir a democratização do acesso de crianças e jovens com deficiência aos saberes escolares.

Essa discussão deve ser considerada necessária em cada contexto social para que as ações na realidade cotidiana das instituições educacionais orientem-se para um novo paradigma, qual seja, o que considere o princípio da diversidade humana de qualquer ordem. Em outras palavras, precisamos ir em “busca de uma escola pública digna, sem adjetivações, porque deveria ser de qualidade e inclusiva em sua essência” (OLIVEIRA, 2002, p. 304).

3.Considerações Metodológicas para a Educação Física Infantil, como fundamento para a construção de Estratégias de Ensino

Ao considerarmos a ação como marco inicial da construção do pensamento operativo, tomamos como ponto de partida o estudo dos modos como o aluno, individual e

coletivamente, age sobre os objetos⁷, lembrando que a ação por si mesma não basta para ter acesso ao pensamento simbólico, pois devemos aproximar os alunos da possibilidade – e, conseqüentemente, da necessidade – da reflexão, tomando como referência as possibilidades de seu desenvolvimento real e potencial (VIGOTSKY, 1984).

Para efeito de organização de nosso esboço curricular, estabelecemos que o trabalho com as zonas de desenvolvimento do aluno (NEPECC, 2001), aqui entendido como o modo de observar as mudanças significativas no processo de ensino, podem implicar em saltos qualitativos no desenvolvimento da aprendizagem e do comportamento social. Nesse contexto, essa zona de desenvolvimento sofreria modificações a cada dois anos, aproximadamente, e teria como finalidade orientar o professor na construção de estratégias de ensino. Dessa forma, definimos a Zona de Desenvolvimento para a esfera da Educação Infantil na faixa dos 4 aos 6 anos, da forma apresentada a seguir.

⁷ Definimos como objetos todos aqueles materiais, aparatos e/ou equipamentos utilizados nas aulas de Educação Física, tais como: bolas, cordas, aros, massas, cones, bancos, traves, telas, dentre outros.

3.1. Zona de desenvolvimento no contexto da Educação Física Infantil (04 a 06 anos)

A presente proposta de ensino, que vem sendo implementada na Eseba/UFU desde o ano de 1995, encontra ressonância nos estudos realizados pelo NEPECC/UFU (2001). Esses estudos apontam para o fato de que, nesse período de desenvolvimento do aluno na Educação Infantil, aos 4-5 anos, sua visão de realidade é considerada difusa e misturada (sincrética). Nesse período o aluno consegue descrever conceitos, objetos, costumes e sentimentos vividos, assim como identificar alguns (ou todos) os elementos constitutivos desses aspectos.

Como consequência do desenvolvimento e da experiência de aprendizagem neste ciclo, o aluno eleva progressivamente o seu rendimento qualitativo e a sua disponibilidade para as várias formas de movimento. Esse salto qualitativo de desenvolvimento cognitivo, motor e comunicativo transparece quando o aluno demonstra, por meio das diferentes manifestações da linguagem, competência para:

- Identificar, associar e classificar objetos, conceitos, costumes e sentimentos relacionados à sua vida cotidiana.
- Agir comunicativamente, compreendendo a diferença do diálogo entre seus pares e com o grupo, aperfeiçoando as habilidades do saber falar e do saber ouvir.

Tais competências se materializam na medida em que o aluno consegue avançar nas seguintes habilidades: do pensamento intuitivo para o pensamento racional; da atividade espontânea para a atividade cooperativa; da heteronomia para a autonomia relativa; da atividade egocêntrica à socialização; do aprimoramento de suas habilidades motoras básicas para o exercício de movimentos combinados e a respectiva transferência desses movimentos para o cotidiano.

3.2. Objetivos da Educação Física para a Educação Infantil

Como área de conhecimento da escola e articulada a um currículo crítico, a Educação Física procura contribuir com os objetivos da instituição e com a formação humana

recebida pelo aluno ao longo de sua trajetória escolar. Assim, essa área de conhecimento tem como fim mediar e lidar criticamente com o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, contando, para isso, com o papel mediatizador do educador que, a partir de critérios consistentes, elege e organiza os saberes escolares. Na Educação Infantil, a Educação Física pretende que o aluno tenha condições de, dentre outros papéis:

- Apresentar atitudes adequadas ao ambiente escolar, respeitando as regras pré-estabelecidas e construídas coletivamente.
- Identificar e contribuir na construção e aplicação de princípios éticos de convivência, respeitando a diversidade étnica, de gênero, de biotipo, de classes sociais, de habilidades técnicas e a pluralidade de conhecimentos.
- Perceber os limites e as possibilidades do próprio corpo e do corpo do outro.
- Identificar e diferenciar os códigos de linguagem presentes na cultura corporal vivenciada – brincadeiras, jogos, danças, ginástica.

- Explorar, reproduzir, adaptar, modificar e/ou criar diferentes possibilidades de movimentos com e sem materiais, em diferentes tempos e espaços, com diferentes níveis de dificuldade e complexidade, presentes em cada código de linguagem – brincadeiras, jogos, danças, ginástica.
- Manifestar corporalmente, verbalmente e pictograficamente suas vivências, sensações e sentimentos.

3.3. Eixos Temáticos explorados pela Educação Física na Educação Infantil

Baseados nesses referenciais e em nossa experiência profissional, o grupo de professores da área de Educação Física da Eseba/UFU vem sistematizando o esboço microcurricular para a Educação Infantil (4 a 6 anos de idade) oferecida nessa instituição de ensino. Nesses referenciais estão presentes ações para que os alunos possam alcançar os objetivos supracitados. Esse esboço é

organizado a partir da definição de Eixos Temáticos⁸ a serem trabalhados (“Escola e Educação Física”, “Jogos”, “Dança” e “Ginástica”). A seguir, será explorado um pouco mais sobre uma das propostas trabalhadas no Eixo Temático Jogo: As formas jogadas.

3.4. As “formas jogadas” como proposta pedagógica da Educação Física da Educação Infantil

Concordando com sistematizações anteriores do grupo de professores da área de Educação Física da Eseba/UFU (FARIA et al., 2003) e com o Plano Básico de Ensino da Área de Educação Física, o Jogo é uma

atividade humana que se manifesta na realidade concreta de forma lúdica, exploratória e intencional, dentro de um processo de desenvolvimento individual e de interação social por meio da qual se adquirem, progressivamente, concepções de homem, mundo e sociedade e os valores assimilados ao longo desse processo. Sua finalidade primordial é que o sujeito reproduza suas condições de vida social, ao mesmo tempo em que se organiza corporalmente e aprende a

⁸ Os Eixos Temáticos surgiram da prática cotidiana dos professores da Eseba/UFU (a partir da qual foi incorporado o trabalho com eixos temáticos desenvolvidos no Ensino Fundamental); do trabalho com os temas jogo e ginástica na educação infantil e; a partir da ampliação e complexidade das questões advindas deste trabalho, surgiu a necessidade da construção da Curricularidade para a Educação Física Infantil por meio de Eixos Temáticos.

conhecer a si e aos outros, bem como os papéis assumidos por cada um dos participantes durante o jogo, desenvolvendo, assim, a sua personalidade. De acordo com as características do processo, pode-se promover a cooperação e a criticidade, o individualismo ou a submissão às normas estabelecidas (NEPECC/UFU, 1997, p.3).

Para que o jogo atinja os sujeitos envolvidos no processo educativo, o grupo de professores defende que a reflexão, a problematização, o diálogo e o prazer devem ser promovidos nas aulas de educação física voltadas para esse eixo temático.

Assim sendo, a “forma jogada” é uma perspectiva de trabalho pedagógico que parte das atividades espontâneas das crianças com os objetos presentes nas aulas (bolas, cordas, massas, aros dentre outros), e que deve ser utilizada como procedimento de ensino nas aulas na Educação Física Infantil. Nessa perspectiva, o aluno é levado ao reconhecimento de aspectos constitutivos desses objetos e à sua exploração, ao mesmo tempo em que se induz à tomada de consciência reflexiva sobre o sentido e significado de cada ação realizada com o objeto na prática coletiva e cooperativa das aulas.

Isso significa dizer que os alunos devem ter a oportunidade de realizar ações individuais e coletivas sobre os objetos, enquanto os professores devem observar como eles reagem. Se a observação não é puramente espontânea, mas dirigida ou induzida pelo professor, os alunos poderão descobrir por si mesmos os fenômenos que suas ações provocam. Trata-se, portanto, de promover um conhecimento compartilhado socialmente, das qualidades e características dos objetos, não imposto mecanicamente como um enunciado, mas alcançado como uma conquista.

A elevação dos níveis de complexidade das ações que os alunos realizam sobre esses objetos e, conseqüentemente, do conhecimento socializado pode ser reforçada pela incorporação de diferentes materiais de aula como pneus, vigas de equilíbrio, obstáculos, escadas, planos inclinados etc., na forma de circuitos ou arranjos com o objetivo de ampliar os desafios e as possibilidades de novas ações dos alunos sobre os objetos.

Sugere-se que, após a realização das atividades de reconhecimento das propriedades dos objetos e suas possibilidades de ação, sejam provocados momentos de

estimulação de reflexão através da expressão gráfica, verbal (escrita e falada) e pela apresentação de demonstrações na forma de oficinas ou festivais, com vistas a propiciar aos alunos momentos de autoavaliação e avaliação coletiva, possibilitando, assim, verificar os níveis de compreensão dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, explorar suas competências comunicativas e visualizar as possibilidades de saltos qualitativos nesse nível de desenvolvimento dos alunos.

Com base no que foi exposto, e com a finalidade de avançar para estruturar estratégias de ensino na Educação Física Infantil, ancoramo-nos em Kamii e Devries (1985, p. 63-67). Essas autoras propõem as seguintes ações para que os alunos possam alcançar os objetivos para a Educação Infantil:

1. Agir sobre os objetos para observar como reagem (ex.: fazer rodar um bastão e comprovar o que acontece. A ação do sujeito produz um efeito no objeto que o coloca em movimento e vice-versa. O objeto em movimento, por sua vez, coloca em ação o sistema sensorial e perceptivo do aluno por intermédio de sua consciência).

Este tipo de atividade sugere orientações do tipo: o que você pode fazer com isso? Ou então: pense em qualquer coisa que você possa fazer com isso.

2. Agir sobre os objetos para produzir um efeito desejado (ex.: lançar a uma certa distância uma tampinha para que ela alcance uma linha traçada no pátio). Tal atividade implica em uma reflexão prévia do aluno em relação à ação que ele deverá realizar e qual efeito ela acarretaria (obviamente essa ação precisa de uma organização corporal previamente estruturada para sua adequada realização).
3. Tomar consciência de quais ações foram necessárias para produzir um efeito desejado. Nesse sentido, a repetição contínua da ação permitirá estabelecer certas relações entre o que foi feito, o que se pensou que iria acontecer e a reação do objeto. Neste caso, a sucessão temporal permite alcançar o efeito desejado, ou seja, caminhar em direção ao pensamento lógico-reflexivo.
4. Explicar as causas pelas quais aconteceu determinado fenômeno e não outro (ex.: por que o bastão se deteve - ou não - no local desejado: a impulsão foi pequena ou

grande ou desequilibrada para um dos seus extremos para rodar melhor? Por que parou? etc.). Os alunos de 2 a 5 anos são capazes, de acordo com os seus esquemas de ação-interpretação desenvolvidos, de **explicar** as causas do fenômeno.

Nesse sentido, o planejamento e a vivência das aulas devem privilegiar o processo de pensamento para a produção de sentido (cognitivo) sobre a realidade. Esse processo está estruturado em três momentos, que não devem ser considerados como sequências acabadas e rigidamente seguidas: i) o momento de síncrese (identificação da visão geral do saber escolar); ii) o momento de análise (identificação e interpretação crítica das partes constitutivas do fenômeno) e iii) o momento de síntese (reintegração do todo, objetivando a descrição de uma nova e ampliada visão da realidade). O propósito, neste caso, é utilizar nas aulas de educação física na educação infantil os princípios básicos do método dialético, visando, assim, a construção do real.

Por fim, concordamos com Vigotsky (1984) que, ao acompanhar o processo de organização das atividades de

ensino e aprendizado, o estudo e o acompanhamento do nível de desenvolvimento potencial do aluno deve ser uma das primeiras preocupações do professor, isto é, o professor deve estar atento à capacidade que o aluno tem de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes.

Há tarefas que um aluno não consegue, ainda, realizar sozinho, mas ele se torna capaz de realizar as ações se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas ou der assistência durante o processo (OLIVEIRA, 1993, p. 59).

Em função do exposto, é importante dizer que, ao se planejar programas pedagógicos, também é necessário realizar atividades para identificar qual é o nível de desenvolvimento real da criança (VIGOTSKY, 1984). Tal desenvolvimento se concretiza quando o professor percebe que a mesma criança pode cumprir determinadas tarefas sem nenhum tipo de ajuda.

4. Considerações finais

No momento da revisão dos trabalhos anteriormente publicados pelos professores da Área de Educação Física e na sistematização deste trabalho, encontramos-nos reavaliando nossa curricularidade, bem como revitalizando nosso debate, estimulando a discussão e a reflexão sobre a implementação de nosso projeto político pedagógico no campo da Educação Infantil.

Esperamos, com este texto, deixar claro que o antigo anseio dos professores de Educação Física da Eseba/UFU é o de estabelecer uma unidade identitária de caráter curricular na Educação Infantil, baseado na perspectiva crítica de Educação. Entretanto, esse anseio vai de encontro à ideia fortemente cristalizada de que na Educação Física Infantil a criança deve ser deixada livre e à vontade para criar ou, contrariamente, ser exposta a processos de ensino nos quais ela será domesticada ou adestrada no momento de realizar suas ações.

Finalizando, gostaríamos de deixar registrada a certeza de que o trabalho coletivo é o instrumento capaz de

e elevar nossa motivação profissional, incentivando-nos à participação democrática, consciente e à produção de conhecimento com base em nossa própria experiência acumulada de trabalho.

BIBLIOGRAFIA.

BELLO, L. Multiculturalismo e Educação Crítica. In. **Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico: A Experiência de Uberlândia.** Uberlândia: Linograf/Casa do Livro, 2002.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e Direitos Humanos.** Disponível em:

<<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multicutaralismo.html>>, acesso em 29 set. 2015.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESEBA. UFU). **Parâmetros Curricular da Eseba – 2014 – PCE Educação Física.** Uberlândia. 2014. Mimeo.

FARIA, E. R. de et al. **Formas jogadas como estratégia lúdica de ensino no contexto do jogo na educação infantil. Revista Olhares & Trilhas.** 2003. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/3575/2618>>. Acesso em 01 out. 2015.

HILDEBRANDT, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **O conhecimento físico na educação física pré-escolar: implicações da teoria de Piaget.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijui, 1994.

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares.** 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 959, de 19 set. 2013.** Brasília: DOU. Disponível em:

<<http://ndi.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

McLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. **Intervenção e Conhecimento: a importância do Planejamento de Currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa**. 2001. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2001.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. **Principais diretrizes do planejamento coletivo do trabalho pedagógico – PTCP: a experiência de Uberlândia**. Disponível em: <http://www.nepecc.faefi.ufu.br/PDF/311_intro_pctp.pdf>.

Acesso em: 03 nov. 2015.

MUÑOZ PALAFOX, G. H.; TERRA, D.V.; PIROLO, A. L. **Educação Física: uma abordagem histórico-cultural de Educação**. Rev. Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, v. 8, n. 1 p. 3-09, 1997.

NÚCLEO DE ESTUDOS EM PLANEJAMENTO E METODOLOGIAS DO ENSINO DA CULTURA CORPORAL.

(NEPECC/UFU). **Conteúdos de ensino da Educação Física Escolar:** elementos introdutórios. 1997. Disponível em:

<http://www.nepecc.fae.fi.ufu.br/PDF/325_Conteudos.pdf>.

Acesso em 01 out. 2015.

NÚCLEO DE ESTUDOS EM PLANEJAMENTO E METODOLOGIAS DO ENSINO DA CULTURA CORPORAL.

(NEPECC/UFU). **Zonas de desenvolvimento potencial:** ensino infantil e fundamental. 2001. Disponível em: <

http://www.nepecc.fae.fi.ufu.br/PDF/323_zonas_desenv.pdf

f>. Acesso em 03 nov. 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações Sociais Sobre Educação Especial e Deficiência:** o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002, 343f. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1984.

PARCEIROS NA ESCOLA: FAMÍLIA E ESCOLA JUNTOS NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER DAS CRIANÇAS

Luciana Soares MUNIZ¹

RESUMO: As experiências da criança para além do contexto escolar constituem fontes que podem alicerçar o trabalho no cotidiano escolar com os componentes curriculares. Dessa forma, o presente texto tem como objetivo principal relatar a experiência de um projeto realizado em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia-MG. O projeto teve como foco central possibilitar e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 2º ano, com a participação da família na escola. Como metodologia, foi utilizado o diálogo com os envolvidos no projeto, crianças, familiares e professores, para a elaboração e planejamento das aulas a serem realizadas pelos referidos participantes na escola. De forma geral, o desenvolvimento do projeto favoreceu o vínculo entre família e escola, assim como oportunizou processos de aprendizagem significativos para as crianças de conteúdos curriculares que, muitas vezes, não se configuram como elementos da própria vida da criança.

Palavras-Chave: Aprendizagem, Família, Escola.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo principal relatar a experiência de um projeto realizado em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, na Escola de Educação Básica (Eseba), da Universidade Federal de Uberlândia-MG (UFU),

¹ Docente no Colégio de Aplicação (ESEBA/UFU) da Universidade Federal de Uberlândia.

no ano de 2009. Para isso, iniciei com a apresentação de algumas informações importantes para o leitor, uma vez que necessárias se fazem para compreensão de todo o processo da experiência vivenciada.

Sempre me preocupei com a distância entre os componentes curriculares trabalhados diariamente pela escola e as vivências dos alunos nos diversos espaços da sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) também discorrem sobre essa problemática. Esta inquietação me levou a observar que as crianças de sete e oito anos, nos vários diálogos em sala de aula, traziam como referência principal suas vivências familiares.

Optei pela perspectiva histórico-cultural, como base para o desenvolvimento do projeto, para a qual os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são permeados por uma cultura e uma história que é singular e por isso própria de cada um (VYGOSTKY, 1985). Desta forma, a aprendizagem dos conteúdos curriculares é um processo que participa da vida da criança e está associada

às suas experiências tanto no contexto escolar, quanto para além do mesmo.

Educar nesse sentido é contextualizar as ações da escola à sociedade como um todo e possibilitar que os alunos vivenciem uma educação na vida. Assim como destaca Freire (1997), educar é criar consciência crítica e formar um cidadão em cada um de seus alunos. Formar um cidadão é possibilitar que os alunos se percebam enquanto sujeitos de seu processo de aprendizagem.

Conforme o Art.53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa. Dessa forma, a educação se torna um dever social, ou seja, abrange as diferentes instâncias experienciadas pela criança e pelo adolescente, o que demonstra a parceria e a corresponsabilidade da família e da escola nesse processo.

2. DESCRIÇÃO DO PROJETO

2.1 Objetivo do projeto

Contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 2º ano, com a participação da família na escola.

2.2 Etapas do projeto

2.2.1 Etapa1 - Construção do projeto com os sujeitos envolvidos

Para iniciar o projeto, o qual foi denominado “Parceiros na Escola”, utilizei os momentos de reuniões mensais e atendimentos individuais semanais com as famílias, os quais são oportunizados pela instituição. Também recorri ao dia a dia de sala de aula, durante o mês de março de 2009, para apresentar a proposta e ouvir as possíveis sugestões dos familiares e alunos quanto à organização e viabilidade do projeto a ser realizado ao longo do ano letivo.

2.2.2 Etapa 2 - Sondagem: levantamento dos eixos de interesse dos familiares e alunos

Com o apoio dos familiares da turma na viabilização do projeto, iniciei em abril uma sondagem, por meio de

diálogos com os participantes, acerca das atividades que os mesmos realizavam em seu dia a dia, tais como: profissão, experiências e vivências nos diferentes espaços sociais, e que pudessem vir a contribuir com os componentes curriculares trabalhados no 2º ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, verifiquei que as atividades profissionais dos participantes, bem como algumas experiências, apresentavam estreita relação com as vivências e componentes curriculares desenvolvidos na escola. Com a sondagem, observei uma aproximação que alguns dos temas sugeridos pelos familiares e alunos apresentavam entre si e, diante dessa identificação, foi possível o trabalho em grupo de alguns envolvidos para preparação da atividade a ser realizada.

2.2.3 Etapa 3 - Planejar com os familiares e alunos as atividades a serem desenvolvidas

Após a etapa de sondagem e diante das temáticas a serem abordadas com os alunos iniciei, ainda no primeiro semestre do ano de 2009, a preparação junto aos familiares das atividades a serem realizadas com a turma.

Para isso, organizei momentos de reuniões individuais com os referidos participantes, em um processo que envolveu estudo da temática e preparação do material a ser utilizado na aula. Foram dois a três encontros antes da realização da aula.

2.2.4 Etapa 4 – A aula

Cada aula foi organizada e estruturada de acordo com a singularidade de cada familiar e da turma como um todo. Todas as aulas foram realizadas no segundo semestre do ano letivo de 2009. Descrevo abaixo a temática abordada, algumas vivências durante a aula e as formas diferenciadas que a turma registrou cada momento da realização do trabalho.

Uma das aulas foi denominada “Uma vivência no Laboratório de Ciências”. A turma teve a presença de duas mães que atuavam na área de saúde. A experiência ocorreu no Laboratório de Ciências da própria escola e envolveu a temática “Corpo Humano”. Tive a oportunidade de conhecê-las melhor e saber que trabalhavam como fisioterapeutas. As crianças ficaram divididas em grupos e em cada grupo

havia várias partes do interior do corpo humano, feitos de material plástico: o Sistema Circulatório, Sistema Respiratório, Sistema Digestivo, Sistema Endócrino, Sistema Esquelético e o Sistema Nervoso. Após manipularem os objetos, as crianças elaboraram perguntas e as mães foram respondendo. Ao final do trabalho, os alunos tiveram a oportunidade de agradecer a presença dos familiares e demonstraram o quanto haviam aprendido.

Em outra aula, denominada "Gestação", estiveram presentes três mães que iriam tratar da temática gestação. Levei a turma para a sala da biblioteca, e foram utilizados data-show e DVD. No momento de apresentação das participantes, elas relataram que duas delas haviam tido gestação a menos de um ano e estavam com seus bebês ali presentes e a outra estava grávida de sete meses. Elas fizeram uma aula com imagens da criança no útero e após o nascimento do bebê. A turma teve a oportunidade de assistir a uma filmagem do exame de ultrassom, no período de gestação. Foram enfatizados os cuidados com os bebês, envolvendo higiene e alimentação. A aula oportunizou a

descoberta do crescimento da barriga durante a gestação e dos movimentos que o bebê faz dentro da barriga e são sentidos pela mãe.

Outra aula foi denominada "Curiosidades sobre o Japão". Um aluno da turma era descendente de japonês e relatava, com frequência, fatos familiares que retratavam costumes japoneses. Assim, sua mãe e sua irmã foram à escola, falar um pouco mais sobre a cultura do Japão. Levaram revistas, livros, fotos que ilustraram as discussões sobre o Japão. Falaram algumas palavras japonesas, como: *arigatô* (palavra utilizada para agradecer) e *sayonara* (palavra utilizada para despedir de alguém). Aproveitaram a aula para ensinar aos alunos como fazer um origami de papel do pássaro *Tsuro*, símbolo da sorte no Japão, bem como a utilizar o *hashi*, que se refere a dois pedaços de madeira usados, na tradição japonesa, para levar o alimento até a boca. A turma foi presenteada com um *hashi* para cada aluno e um desenho, japonês, para ser colorido. Cada aluno recebeu pedaços de papéis coloridos para

inventar um origami. A aula foi registrada por meio de uma poesia elaborada coletivamente pela turma.

Na aula “Educação para o Trânsito”, a turma teve a presença de um pai que exercia o cargo de agente municipal de trânsito, na Secretaria de Trânsito e Transportes (SETTRAN). Ele desenvolveu uma palestra que abordava a temática: educação e segurança no trânsito. Os alunos puderam descobrir e compartilhar as experiências vividas por eles na própria entrada e saída da escola, bem como em outras situações da vida. Pela explicação do pai, os alunos perceberam a real importância da utilização do cinto de segurança, do uso do capacete, do pedestre atravessar uma rua pela faixa de pedestre, do respeito aos sinais de trânsito e outras situações de trânsito. O momento foi aproveitado com um passeio da turma pelo quarteirão da escola para experienciar o aprendido.

Outra importante aula foi denominada “A música em nossas vidas”, a qual contou com o apoio de uma mãe, pai e irmão de um de nossos alunos. Os pais relataram a experiência de confeccionar dois livros de músicas com

seus filhos ao longo da vida de cada um. Sendo assim, explicaram que a cada dia em que seus filhos aprendiam uma música infantil, esta era registrada no livro. Algumas letras já eram conhecidas pelas crianças e outras foram apresentadas. O grupo também cantou músicas que não havia no livro. Houve troca de saberes entre a família e os alunos. Todos cantaram e dançaram as músicas que fizeram parte das várias etapas de vida da criança. Ao final da aula, o pai, a mãe e o irmão do aluno presentearam a turma com pipoca e brigadeiro, foi uma verdadeira festa.

Uma mãe, professora, trabalhou em sua aula um jogo chamado "Caça ao Tesouro", com o objetivo de explorar o sistema de numeração decimal. A mãe iniciou a aula mostrando para a turma uma caixa, toda enfeitada, dizendo que dentro dela havia um tesouro, mas que só ganharia o tesouro o aluno que conseguisse vencer o jogo proposto. Ela explicou as regras do jogo, que consistia em utilizar dois dados, sendo um para representar unidades e outro para dezenas. Organizadas em duplas, cada criança jogava um dado de cada vez, sendo que para o primeiro

dado o participante marcava a quantidade em unidades e o segundo dado jogado representava a quantidade em dezenas. As crianças marcavam o resultado, obtido em cada dado, em uma folha de papel e faziam a soma para descobrir o número formado. Ao final, apenas um aluno foi o vencedor e este ganhou o tesouro e teve uma surpresa. Dentro da caixa havia uma instrução de que seu conteúdo deveria ser dividido com a turma. E, assim, a dupla dividiu os pirulitos e balas com todos os colegas.

Outra aula, intitulada de “Forças Armadas e Bandeira do Brasil”, foi realizada pelo pai de um aluno da turma que era soldado do Exército. Ele aproveitou seus conhecimentos e o interesse do grupo para fazer uma apresentação de algumas curiosidades do cotidiano de um quartel, demonstrando com imagens, por meio do data show, suas experiências como soldado. Aproveitou o dia da Bandeira para trabalhar o significado das estrelas pintadas na Bandeira do Brasil, bem como a frase escrita na mesma. Apresentou aos alunos o hino da Bandeira, mostrando a letra do hino e depois, utilizando aparelho de som,

disponibilizou para a turma o hino cantado. Os alunos tiveram muitas perguntas e dúvidas e foram dialogando, ao longo de toda a aula, com o pai. O registro da aula foi feito com o desenho da Bandeira do Brasil.

No dia do aniversário de uma aluna, a mãe fez uma festa na sala de aula e aproveitou este momento para fazer sua aula denominada "Como organizar uma festa de aniversário?". Ela conversou com a turma sobre o que é necessário para realizar uma festa de aniversário. Em um diálogo constante com os alunos, a ministrante da aula relatava que foi preciso organizar convites e saber os nomes dos convidados, neste caso os próprios alunos. Utilizou o convite da filha para ilustrar sua fala e apresentou aos alunos o que precisa constar no convite, como: data, local, horário e outras informações. A mãe trabalhou a questão da comida, que é preciso saber a quantidade de convidados para definir o peso do bolo, a quantidade de salgados, doces e outros itens da festa. Falou da importância de não desperdiçar alimentos, bem

como dos cuidados com a higiene do local antes, durante e após a comemoração.

Em continuidade ao projeto, a turma experienciou a aula intitulada "A Matemática do dia a dia", que foi desenvolvida por duas mães de alunos, as quais atuavam na profissão de vendedoras, sendo que uma mãe trabalhava com telemarketing e a outra como vendedora autônoma de roupas e sapatos. As mães levaram produtos para simularem situações de comercialização dos mesmos. Falaram das formas de atendimento ao cliente, seja por telefone ou mesmo pessoalmente, trabalharam com o grupo as diferentes formas de pagamento (cheques, cartões de crédito e débito, dinheiro e outras); bem como proporcionaram várias situações de compra e venda em que todos participavam como clientes e também como vendedores, fazendo cálculos, recebendo o pagamento e até voltando troco, para demonstrarem o que estava sendo explicado. Durante a aula elas possibilitaram uma vivência lúdica em que simularam uma venda, pelo telefone, de balas. Assim, todos vivenciaram o papel de compradores,

de vendedores ou de entregadores das balas. Essa aula foi registrada pelos alunos com a montagem de um panfleto, feito com recorte de revistas e colagem de imagens de objetos. Os alunos simularam preços dos produtos e até criaram um nome para o estabelecimento onde os produtos eram encontrados para compras.

Aproveitando a temática sobre “Vendas” e o fato de uma mãe não poder comparecer à escola para vivenciar esse momento, por causa do trabalho, combinei, com a ministrante da aula e a aluna da escola, que iria até o local de trabalho da mesma, uma loja de artigos para presentes, e faria uma filmagem que demonstrasse uma situação de venda. Tal filmagem foi assistida e discutida em sala de aula pelos alunos. A mãe disponibilizou o cartão da loja para os 25 alunos e, na oportunidade, foi trabalhado com a turma esse gênero textual. O registro da aula foi realizado com um desenho que ilustrou a maneira como uma loja pode ser organizada, tendo em vista os produtos que são oferecidos na mesma.

Em outra aula, denominada “Limpeza do ambiente em que vivemos: vamos ajudar?”, a turma recebeu a visita de uma mãe e duas avós, que abordaram o tema da importância da higiene com a casa. Elas se apresentaram ao grupo e relataram que eram donas de casa. Levaram para a sala de aula objetos utilizados no dia a dia para limpar uma casa, tais como: vassoura, rodo, panos para limpar chão e móveis, detergente, sabão em quadro, sabão em pó, amaciante para roupa, balde e outros. Abordaram a importância de manter a casa organizada e os brinquedos guardados após brincar. Falaram dos cuidados que todos e, principalmente, as crianças precisam ter com os produtos de limpeza que são tóxicos. Os alunos foram fazendo perguntas que permeavam parte de suas vivências em casa e os familiares ali presentes foram dialogando com a turma.

Outra interessante aula foi denominada “Cuidando da higiene do corpo”, realizada por uma mãe de uma das crianças da turma. Ela se apresentou e disse estar ali para falar da importância dos hábitos de higiene na escola e em qualquer outro lugar. A turma foi conduzida ao local em

que se lavavam as mãos na escola. A ministrante da aula pediu que cada aluno fizesse uma demonstração da forma como lavam as mãos todos os dias. Após esse momento, a mãe, dona de casa, fez uma explicação lavando suas mãos e aproveitou para trabalhar com a turma a relevância da economia de água. Os alunos foram observando e fazendo perguntas sobre os momentos de lavar as mãos, como antes e após as refeições, ao utilizarem o banheiro, dentre outros. A mãe relatou algumas situações em casa de desperdício de água durante o banho, nos momentos de escovação, e falou da importância de cada momento desse para nossa saúde.

Em outra aula intitulada "Higiene pessoal", uma mãe, a qual era cabeleireira, apresentou para a turma algumas curiosidades sobre a higiene com cabelo e unhas. Ela iniciou a aula falando de sua profissão: cabeleireira. Levou para a sala de aula produtos que utiliza em seu trabalho, tais como: xampu, condicionador, tesoura para unha e cabelo, pente, escova, secador de cabelo, escovinha para lavar as unhas, lixa de unha e pé, dentre outros. Ela

explicou a importância de manter os cabelos limpos e falou dos piolhos, que são prejudiciais para nossa saúde. Demonstrou a forma de lavar os cabelos sem machucar o couro cabeludo. Falou da importância de manter as unhas aparadas e limpas. Os alunos fizeram perguntas e, após as explicações, a mãe presenteou cada aluno com uma escova para lavarem as unhas. O grupo de alunos fez os agradecimentos e registrou esse momento por meio de um gráfico. O gráfico foi feito partindo das seguintes perguntas à turma: quantos alunos lavam o cabelo na água fria? Quantos lavam o cabelo na água morna? Foi elaborada uma legenda e um gráfico com as informações das questões.

Em outra aula denominada "Higiene bucal: dentes saudáveis", esteve presente um pai de uma aluna, o qual era dentista. Utilizando fantoches que representavam dentes, escova e até a cárie, o pai conversou com a turma sobre a importância e os cuidados com os dentes. Falou da necessidade da escovação e da forma como esta deve ser feita.

Em outra oportunidade, os alunos experienciaram a aula denominada “Um pouco de Inglês”. Os alunos tiveram a oportunidade de aprender, com a mãe de um colega da turma, os numerais de um a dez e alguns nomes de frutas conhecidas pelas crianças, na língua inglesa. A mãe utilizou cartazes e painéis para ilustrar a aula e realizou brincadeiras que envolveram os alunos. Aproveitou a aula para ensinar o grupo a cantar a música “Parabéns”, conhecida pelos alunos, em inglês. A turma demonstrou conhecer muito da língua inglesa, trazendo suas vivências, nos diferentes espaços sociais em que encontram palavras escritas e ditas em inglês. Essa aula foi registrada por meio do desenho e escrita em inglês de algumas frutas.

“História de vida” foi outra aula experienciada pela turma. Anteriormente à chegada da mãe, os alunos estavam organizados em círculo na sala de aula para ouvir uma bela história. Ela se apresentou e começou a contar a história de vida de seu filho que teve que lutar muito para conseguir viver. Contou que a criança nasceu de sete meses e que ficou alguns meses na Unidade de Terapia

Intensiva (UTI). Relatou os cuidados que teve nos primeiros meses de vida e que depois ele ficou bem e tem hoje uma vida tranquila. Destacou momentos engraçados que já viveu e momentos recentes de superação. As crianças ouviram a história com toda atenção e envolvimento. Cada aluno teve oportunidade de dialogar com os colegas e com a mãe, além de agradecê-la pelas suas contribuições. O registro dessa aula foi feito com a escrita de uma das histórias engraçadas que a mãe contou sobre o colega.

Em uma tarde a turma recebeu a visita dos pais e da irmã de um dos alunos de sala que tem necessidades especiais (atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor). Essa aula foi denominada como "Crianças com necessidades especiais: respeito à singularidade". Os familiares chegaram e se apresentaram para a turma. Falaram das necessidades especiais do filho e da filha, bem como da forma como a filha se alimenta hoje, utilizando sonda. Destacaram a importância de todos serem tratados com amor e respeito. Relataram os hábitos de higiene com os alimentos e com o corpo para a saúde. Os alunos foram

fazendo perguntas de acordo com as suas curiosidades e demonstraram uma atitude de respeito ao tema tratado. Foram feitos agradecimentos e também houve um momento para brincar com a irmã do colega. O registro foi feito, a pedido da turma, por meio de um desenho que sintetizasse o momento vivido.

A aula "As letras e suas formas", em que estive presente uma mãe cuja profissão consistia em confeccionar convites de casamento, aniversário e outros eventos, possibilitou aos alunos um estudo sobre caligrafia. Dessa forma, ela apresentou as diferentes possibilidades de escrita de uma mesma letra. Utilizou como recurso visual cartazes para ilustrar sua aula, bem como fez uso da lousa para demonstrar à turma a escrita das letras. Ao final, incentivou o grupo a inventar uma escrita para a primeira letra do nome de cada um. Depois, presenteou a turma, escrevendo com uma caneta de pena o nome de cada aluno. Nessa aula, foi utilizada como forma de registro a escrita de cada letra do alfabeto, de forma personalizada.

A aula “Meio ambiente” foi ministrada pelo pai e pela mãe de um aluno da turma, que trabalhavam em uma empresa que coletava entulho e fazia a separação dos materiais contidos no mesmo. Foi realizada uma aula no local onde ocorre a separação do entulho e os alunos observaram os materiais que prejudicam e os que fazem bem ao solo. A mãe e o irmão do aluno trabalharam um vídeo de conscientização com relação aos cuidados com o meio ambiente. Após o vídeo, as crianças conheceram o local e fizeram observações sobre os entulhos e a separação dos mesmos pela empresa. A turma degustou um delicioso café da manhã e brincou em uma casinha feita com materiais recolhidos nos entulhos.

Diante do exposto, é possível fazer alusão a Freire (2011), tendo em vista que o presente projeto provocou uma educação favorecedora do pensar a si mesmos e do mundo de forma simultânea, ou seja, as crianças experienciaram na escola o que vivenciavam em outros contextos. Experiência que favoreceu unir e tornar exequível o conteúdo curricular vigente na escola.

2.2.5 Etapa 5 – Avaliação da turma e da família do momento vivenciado

Ao final de cada aula, professora, alunos e familiares relatavam como havia sido aquele momento de aprendizado. O aluno, que contou com a presença de seu familiar na escola, inventava a forma de registrar a experiência e, assim, a turma toda realizava a atividade de acordo com a escolha do colega. Foram elaborados registros diferenciados, tais como: desenho, gráfico, poesia, letra de uma música, texto, relatório, recorte e colagem, criação de história em quadrinhos, dentre outros. Cada familiar registrava também por escrito o significado do vivido na escola.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM MOMENTO DE AVALIAÇÃO

Minha avaliação desse projeto é a mais positiva possível. Demandou trabalho, dedicação, empenho e muita perseverança. Mas foi por acreditar na importância desse tipo de trabalho em sala de aula para o aprendizado dos alunos que busquei envolver cada familiar na atividade a

ser realizada. Esse projeto foi, sem dúvida, uma autoformação, pois o aprendizado que deixou para mim significou acreditar em uma educação na vida, bem como para a vida. Para os familiares, as avaliações revelaram a satisfação e a relevância deste projeto:

Essa parceria é muito válida, pois possibilita aos pais participarem do ambiente escolar de seus filhos, e assim vivenciar nem que seja um pouco um dia na escola. Acredito que esse momento é de grande importância para nós e nossos filhos, como meu filho disse: 'Mamãe foi um dia inesquecível em minha vida, sempre vou lembrar'. Isso não tem preço, vale a pena nos esforçarmos e desfrutarmos de momentos como esse, aprendemos muito (Mãe de um dos alunos - Aula: "Meio Ambiente").

Como professora e pesquisadora na área da Educação, reconheço que esse projeto teve uma repercussão positiva no cotidiano da sala de aula, pois buscou valorizar a diversidade dos saberes e as variadas experiências e vivências que cada família trouxe para a escola. A hierarquização do conteúdo foi quebrada, foram respeitados os ritmos e tempos de aprendizagem, um respeito à heterogeneidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d`Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E FUNCIONAMENTO DO SISTEMA DIGESTÓRIO¹

HEALTHY EATING AND THE OPERATION OF THE DIGESTIVE SYSTEM

Lívia Andrade FERREIRA*

RESUMO: O projeto "Alimentação saudável e funcionamento do Sistema Digestório" foi realizado com o 2º período C, pré-escolar, da Escola Municipal de Educação Infantil Anísio Spínola Teixeira, situada no bairro Morumbi, na cidade de Uberlândia - MG. A presente experiência surgiu a partir da constatação de que, embora a maioria dos alunos faça suas refeições na escola, muitos se limitam a um tipo de alimento, geralmente o arroz, e não sabem, ao certo, da necessidade de alimentarem-se adequadamente. Por meio do diagnóstico de que a família é a principal influência nos hábitos alimentares das crianças e objetivando maior compreensão sobre a necessidade de uma alimentação balanceada, influenciando diretamente nos hábitos alimentares de seus familiares, busquei então abordar, além da alimentação, o funcionamento do sistema digestório. Sendo assim, optei por experiências concretas, o que envolveu o levantamento de hipóteses e a resolução de problemas, a partir de experiências culinárias, da exploração de conceitos matemáticos e dos cinco sentidos. Foram utilizadas a abordagem da pirâmide alimentar, a pintura de natureza morta, a construção de gráfico de preferências alimentares, a elaboração de maquete do

¹ Embora o termo Sistema Digestivo seja mais difundido em nossa sociedade, optei por utilizar o termo Sistema Digestório, atendendo à nomenclatura anatômica oficial da Sociedade Brasileira de Anatomia, conforme esclarecimentos prestados pelo professor da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Goiás, Joffre M. de Rezende (2006).

* Mestranda em educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); graduada em Pedagogia e especialista em Docência na Diversidade para a Educação Básica pela Faced/ UFU. Docente da Rede Municipal de Educação de Uberlândia/MG. Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: livia.andrade@ufu.br.

sistema digestório e a simulação do funcionamento desse sistema, por meio de experiências concretas com alimentos.

Palavras-chave: Escola, Alimentação Saudável, Sistema Digestório.

ABSTRACT: The "Healthy Eating and the functioning of Digestive System" project was carried out with the 2nd period C (pre-school) of the Municipal Preschool Anísio Spinola Teixeira, located in the Morumbi neighborhood of the city of Uberlândia - MG. This experience arose from the observation that although most students take their meals at school, many are restricted to a single type of food, usually rice, and are not sure why the need to feed properly. Through the diagnosis that the family is the primary influence on children's eating habits and aiming that students could better understand why the need for a balanced diet, directly influencing the eating habits of their families, so we sought to address in addition to the power the functioning of Digestive System. So, I opted for concrete experiences, which involved among other experiences to raise hypotheses and problem solving, culinary experiences, exploration of mathematical concepts and using the five senses food, the food pyramid approach, painting still life, graphing food preferences, preparation of Digestive System model and simulation of functioning of Digestive System through concrete experiences.

Keywords: school, healthy eating and digestive system.

1. INTRODUÇÃO

A alimentação saudável é uma grande preocupação mundial; o índice de obesidade infantil é algo alarmante, que vem se agravando constantemente com a atual rotina de adultos e crianças, visto que a associação de alimentação rápida e inadequada ao sedentarismo tornou-se um hábito comum em nosso país, a saúde das novas

gerações apresenta-se cada vez mais comprometida, o que foi constatado também na rotina dos educandos da Escola Municipal de Educação Infantil Anísio Spínola Teixeira, situada no bairro Morumbi, na cidade de Uberlândia - MG.

Embora realizem suas refeições na escola, muitas crianças restringem-se a um único tipo de alimento, geralmente o arroz, o que ocorre principalmente pela falta de conhecimento, por não compreenderem verdadeiramente a importância de uma alimentação saudável e balanceada. Esse dado é verificado inclusive na fala de seus familiares, quando afirmam que em casa as crianças não querem se alimentar e demonstram satisfação se a criança ingerir qualquer tipo de alimento, ainda que se trate de uma alimentação inadequada.

Além da alimentação imprópria, havia também um alto índice de desperdício dos alimentos durante as refeições e, embora muitas crianças dessem valor ao alimento por realizarem suas refeições exclusivamente na escola, algumas não percebiam sua importância e não demonstravam preocupação ao descartar os alimentos oferecidos.

Diante dessa realidade, percebi a necessidade de conscientização dos alunos quanto à importância de uma alimentação variada e saudável, para que pudessem mudar seus hábitos alimentares e atuar criticamente frente aos seus familiares. Partindo do princípio de que não há aprendizado real se os conhecimentos forem impostos como verdades absolutas, optei por uma metodologia na qual as crianças pudessem compreender o porquê da necessidade de um alimento em detrimento de outro, e como estes alimentos atuam em seu organismo, o que está diretamente associado ao conhecimento em relação ao funcionamento do sistema digestório.

Frente a estas colocações, o projeto pedagógico "Alimentação saudável e o funcionamento do Sistema Digestório" buscou de forma interdisciplinar instigar os educandos a repensarem o processo natural da alimentação, que geralmente acontece de forma acrítica, dado que a grande maioria das crianças não sabe ao certo sobre a necessidade da alimentação saudável e nem como os alimentos agem dentro do corpo, não atuam

criticamente sobre essas informações, alimentando-se mal e jogando comida fora.

O que antes era uma preocupação voltada para os países mais desenvolvidos, passa agora a assombrar de forma global e atinge com significância o Brasil. De acordo com Steck (2013), dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em agosto de 2010, mostram que uma em cada três crianças na idade entre 5 a 9 anos estaria com o peso acima do recomendado pela Organização Mundial da Saúde.

Frente a esses dados, a reeducação alimentar passa a ser uma das preocupações de nossa instituição escolar, já que a mesma busca um aprendizado dinâmico e associado à realidade dos alunos. É destaque no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Anísio Spínola Teixeira o desenvolvimento da atitude reflexiva, o autoconhecimento e a responsabilidade individual e coletiva em relação à vida como alguns de seus principais objetivos.

A abordagem da alimentação na educação infantil enquanto objeto de estudo faz uma ponte inegável entre os conhecimentos prévios dos alunos e o desenvolvimento de

aprendizados significativos para eles. Essa temática faz parte da sua rotina e por este motivo pode incentivar movimentos críticos, levando-os a realizar um processo dinâmico de levantamento de questionamentos e de hipóteses, que podem ser constantemente confrontados com as novas descobertas, gerando um aprendizado crítico e autônomo. A esse respeito, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) ressaltam que o estabelecimento de relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios das crianças “possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas”. Para tal, é importante apresentar as principais propriedades dos alimentos e sua atuação no organismo, de modo que as crianças compreendam a importância de cada tipo de alimento e possam comer de forma racional, entendendo as consequências da alimentação. Abordagem que deve ocorrer contemplando os princípios éticos, políticos e estéticos previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil, já que o objetivo é promover a autonomia, a responsabilidade, o respeito ao bem comum, o exercício da criticidade, a criatividade, a ludicidade e diferentes manifestações artísticas e simbólicas que integram tais eixos.

2. DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

Para o desenvolvimento do projeto “Alimentação saudável e o funcionamento do Sistema Digestório”, primeiramente foi necessária uma pesquisa aprofundada em relação aos componentes de uma alimentação saudável e sobre como se procede a digestão. Além disso, fiz o levantamento de experiências rotineiras das crianças em relação à alimentação, que poderiam aparecer como objeto de pesquisa para estimular a criticidade e curiosidade dos alunos a respeito da temática.

Pensando nisso, levantei questionamentos que acreditei fazerem parte da curiosidade infantil e que poderiam instigá-los na busca pelo conhecimento, quais sejam: por que devemos nos alimentar? Para onde vai a alimentação que ingerimos? Por que nossa barriga emite

ruídos? Por que soltamos gases? Os outros animais também soltam gases? Quais são os alimentos saudáveis e quais são prejudiciais a nossa saúde?

A partir daí foram levantadas as hipóteses das crianças em relação à alimentação e ao funcionamento do sistema digestório por meio de um diálogo no qual obtive respostas como: "A comida vai para barriga e depois para os pés, para ficarem grandes", "A comida vai para barriga e depois para o bueiro e sai pelo braço", "Para a comida sair da gente, a gente tem que vomitar", "A comida desce, vai para barriga e fica lá para sempre", "Quando a gente bebe água, ela vai para o sangue, quando come vai para o estômago e vai para o braço, aí quando dá vontade de fazer cocô ela sai", "As comidas que fazem mal são flor com veneno, sal, margarina, açúcar e doce.", "As comidas que fazem bem são arroz, feijão, carne, macarrão, morango, uva (...), café, guaraná e suco", "A gente solta pum porque come chocolate, batata ou dá dor de barriga".

Mediante o levantamento das hipóteses das crianças, apresentei a história "Amanda no país das vitaminas", do

autor Leonardo Mendes Cardoso, e houve a exibição dos vídeos “Educação Nutricional para Crianças” e “Sid, O Cientista - Alimentação Saudável”, que abordam a importância de cada grupo alimentar e a necessidade de uma alimentação balanceada, o que foi seguido pela realização de debate sobre as informações contidas no livro e nos vídeos e pelo desenho dos alimentos que os alunos julgassem necessários para uma boa alimentação.

Figura 1 – Releitura do livro Amanda no País das Vitaminas.



Fonte: A autora.

Os alunos interagiram muito bem com os materiais apresentados e, a partir daí, perceberam a necessidade da alimentação composta por diferentes alimentos, o que fica claro quando afirmam que devemos comer um pouquinho de cada “coisa”.

Para promover a abordagem dos alimentos de forma mais interdisciplinar, aproveitei o contato direto com os alimentos para a realização de uma atividade de identificação, classificação e seriação, na qual as crianças separaram alimentos por tipo (verduras, legumes, frutas, grãos, etc), por cor e por tamanho, em seguida elas contaram e registraram a quantidade de cada grupo alimentar encontrado. Durante a atividade, os educandos demonstraram maior dificuldade na seriação e, por esse motivo, tive que fazer interferências mais frequentes. Entretanto, na identificação e classificação poucos tiveram problemas, os conflitos entre as diferentes opiniões foram facilmente resolvidos pelas próprias crianças, chegando-se a conclusões coletivas.

Figura 2 – Identificação, Classificação e Seriação de Alimentos.



Fonte: A autora.

Realizamos também uma dinâmica de estímulo aos cinco sentidos, na qual os alunos tentaram reconhecer alguns alimentos utilizando o paladar, o olfato, a visão e o tato. Posteriormente, propus uma brincadeira em que, de olhos vendados, as crianças deveriam encontrar alimentos dispostos na sala através das coordenadas dadas pelos colegas, estimulando o sentido da audição, o movimento e a lateralidade.

Figura 3 – Dinâmica de Estímulo aos Cinco Sentidos.



Fonte: elaborada pela autora.

A atividade foi muito proveitosa, em especial após a degustação do mel por um dos alunos, pois todos os demais também solicitaram experimentar o alimento. No entanto, no processo de coordenadas muitas crianças demonstraram dificuldades para direcionar o colega, o que foi interessante para que aguçassem sua lateralidade.

Outras experiências significativas aconteceram como a confecção de um cartaz de pirâmide alimentar, a pintura de natureza morta observando alimentos dispostos e a construção de gráfico das frutas mais consumidas pelas crianças, explorando conceitos matemáticos importantes para o aprendizado e estimulando noções estéticas.

A confecção dos cartazes com a pirâmide alimentar e com o gráfico das preferências alimentares surpreendeu-me, pois os alunos assimilaram com facilidade a lógica da pirâmide e construíram o gráfico com uma noção de espaço, o que, mesmo com meu direcionamento, eu não esperava.

Figura 4 – Gráfico de Preferências alimentares.



Fonte: elaborada pela autora.

Além disso, conseguiram analisar a pirâmide e os resultados do gráfico de maneira bem simples, havendo nessa atividade uma atuação positiva dos pais, que

auxiliaram as crianças na coleta de dados em relação a sua fruta predileta.

Uma das propostas mais significativas para as crianças foi a confecção coletiva de uma maquete artesanal do esquema do Sistema Digestório. Nessa experiência, as crianças encheram bexigas com farinha de trigo para simular o estômago, o pâncreas e o fígado, e fizeram os demais canais do Sistema Digestório com massinha, dispondo os materiais sobre um molde de papelão. Mesmo diante da diversidade de opiniões, as crianças conseguiram se entender e cada grupo seguiu sua própria linha de raciocínio, uns fazendo canudos, outros modelando a massa e utilizando-se de pequenos fragmentos dela para representar o esôfago, os intestinos e o reto.

Objetivando uma melhor compreensão em relação ao processo de digestão, exibimos os vídeos “Sid, O Cientista – Estômago” e “A digestão de um jeito que você nunca viu”, que abordam, de forma lúdica, o funcionamento do Sistema Digestório.

Figura 5 – Maquete do Esquema do Sistema Digestório.



Fonte: elaborada pela autora.

Em seguida houve a reprodução da experiência proposta por esse primeiro vídeo, na qual as crianças simularam a digestão colocando suco de limão dentro de um saco de conservação de alimentos para simular o suco gástrico e inseriram alimentos no recipiente para que se dissolvessem.

Figura 6 – Simulação do Funcionamento do Sistema Digestório



Fonte: elaborada pela autora.

Realizamos também um experimento proposto pela revista Nova Escola. Nele, os alunos tentaram misturar o óleo com a água e, em seguida, inseriram detergente na mistura, simulando a atuação da bile produzida pelo fígado sobre a gordura, que quebra as moléculas de óleo. Realizei interferências durante as exibições dos filmes para chamar a atenção das crianças para alguns pontos, facilitando a compreensão sobre o assunto.

As construções das maquetes e as experiências envolvendo o funcionamento do Sistema Digestório promoveram um aprendizado bem expressivo, pois as crianças compreenderam de forma clara como se processa a digestão dos alimentos e não demonstraram maiores dificuldades para a realização das atividades propostas. E foi a partir daí que surgiram os principais questionamentos,

alguns dos quais eu não soube responder de imediato, por isso me comprometi a pesquisar junto a eles as respostas. Dentre esses questionamentos estavam: “Por que soluçamos?”, “Por que vomitamos?”, “Por que fazemos cocô mole?”. Diante dessas perguntas, alguns educandos se arriscaram a responder, afirmando que soluçamos porque ficamos descalços ou que temos que beber água para parar de soluçar.

Após a pesquisa em relação aos questionamentos levantados, levei os resultados para discussão durante uma roda de conversa. Alguns temas como o soluço possuem processos complexos, por isso tive que abordá-los de forma a facilitar a compreensão, mas diante das discussões os alunos compreenderam os processos questionados.

Houve também a confecção de vitamina de abacate e de torta de abobrinha realizadas de maneira coletiva por eles.

Figura 7 – Confeção de Torta de Abobrinha.



Fonte: elaborada pela autora.

Já que todos participaram da produção do alimento e se comprometeram a experimentar o resultado final, houve uma interação muito boa com a experiência culinária, e todos apreciaram os alimentos com satisfação.

Após a confecção da torta fizemos o registro da receita, utilizando a criatividade individual, de modo a ressaltar a função social da escrita. Os registros foram muito ricos, havendo alguns que representaram os alimentos seguidos do numeral, outros que desenharam os alimentos em suas quantidades junto à imagem de um liquidificador e ainda os que anotaram a receita por meio de escrita silábica.

A maior parte das crianças demonstrou domínio do conteúdo abordado e interesse pelas atividades propostas, o que foi constatado por meio dos diálogos, dos registros fotográficos (muitas vezes feitos pelas próprias crianças), do envolvimento nas atividades e também das atividades de registro, que apresentaram grande riqueza de detalhes e demonstraram aprendizagens que transcenderam a abordagem do projeto.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação do projeto “Alimentação Saudável e o funcionamento do Sistema Digestório” ocorreu de forma processual, por meio da observação das interações, percepções e envolvimento dos alunos com as atividades e da utilização de registros fotográficos, vídeos, desenhos, diálogos e relatórios. Tal avaliação está em consonância tanto com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quanto com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Educação Infantil Anísio Spínola Teixeira.

Houve uma exposição de alguns trabalhos realizados durante o projeto, atividade em que os pais e alunos demonstraram satisfação, durante a apreciação dos mesmos. O projeto também participará de uma mostra pedagógica em outubro de 2016, proposta desenvolvida pela escola com o intuito de apresentar alguns resultados dos trabalhos realizados durante o ano e que está prevista no PPP da escola.

Como a alimentação saudável é uma das atividades permanentes, descritas no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil, com o intuito de evitar desperdícios e incentivar a alimentação saudável por meio do conhecimento da importância dos alimentos, o trabalho em relação ao projeto será contínuo e a abordagem do tema é permanente.

O desenvolvimento do projeto "Alimentação Saudável e o funcionamento do Sistema Digestório" contribuiu significativamente tanto para meu crescimento pessoal quanto para a aprendizagem significativa dos educandos, ele proporcionou experiências e aprendizagens extremamente valiosas, promovendo o pensar crítico e

explorando a capacidade de resolução de problemas. Esse aprendizado foi possível devido à utilização de uma temática advinda da própria realidade das crianças, e que por esse motivo favoreceu a participação ativa e o levantamento de hipóteses que contribuirão com a busca de novos conhecimentos.

Além disso, houve um resultado global que influenciou também nas rotinas da instituição escolar, pois, após a experiência, os profissionais que atuam no preparo dos alimentos da escola repetiram o experimento, realizando novas receitas de tortas, com ingredientes presentes na dieta nutricional propostas pela prefeitura.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, Brasília, 1998.

CARDOSO, Leonardo Mendes. **Amanda no país das vitaminas**. São Paulo: Editora do Brasil, 1998.

CAVALCANTE, Meire. **A química que dá gosto de aprender.** Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/ciencias/pratica-pedagogica/quimica-gosto-aprender-426142.shtml>>.

Acesso em: 24 de julho de 2014.

Departamento de Nutrição da Universidade de Brasília. **Alimentação saudável disponibilizado.** NUT/FS/UnB – ATAN/DAB/SPS. Alimentação saudável. Disponível em: <www.telessaude.uerj.br/colorindo-e-movendo/pdf/colorindo/alimentacao-saudavel.pdf>. Acesso em: 24 de julho de 2014.

IZAC, Danielle Dutra. **Alimentação saudável na infância e na adolescência.** Jornal do Senado. Jornal Conversa Pessoal. Ano VII, número 97 dezembro de 2008. Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/senado/portaldoservidor/jornal/jornal97/nutricao_infancia.aspx>. Acesso em: 24 de julho de 2014.

REZENDE, Joffre M de. **Linguagem médica: digestivo e digestório.** 03 de março de 2006. Disponível em: <<http://www.jmrezende.com.br/digestorio.htm>>. Acesso em: 24 de julho de 2014.

STECK, Juliana. Obesidade cresce rapidamente no Brasil e no mundo. **Jornal do Senado.** 12 de março de 2013. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/jornal/edicoes/2013/03/12/obesidade-cresce-rapidamente-no-brasil-e-no-mundo>>.

Acesso em: 24 de julho de 2014.

Relato recebido em 10.12.2016 Publicado em 30.12.2016

RESENHA

EDUCOMUNICAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE UM CAMPO DE SABER EM MOVIMENTO

EDUCOMUNICAÇÃO: REFLECTION ON A FIELD OF KNOWLEDGE IN MOVEMENT

Avani Maria de Campos Corrêa¹
Fernando Lopes da Silva²
Dra. Diva Souza Silva³

Obra resenhada: CITELLI, Adílson Odair. COSTA, Maria Cristina Castilho. (Orgs.). Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

O presente texto apresenta-se como sistematização da leitura e análise da obra: *Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento*. Seus organizadores, Adilson Citelli e Maria Cristina Costa, estão atentos à dinâmica desta nova área que traz consigo uma dimensão ampla e complexa que já conquistou seu espaço. Ao todo, foram apresentados oito artigos nacionais e cinco artigos internacionais, incluindo quatro entrevistas que abordam as nuances da comunicação no ambiente educacional.

¹Graduada em Pedagogia, Especialista em Mídias em Educação e Mestranda em Tecnologia, Educação e Comunicação, da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: avacorrea@hotmail.com

²Especialista em Mídias em Educação e Mestrando em Estudos Literários na Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: fernandolopes8@gmail.com

³Graduada em Pedagogia, Mestre em Comunicação Social e Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: diva@faced.ufu.br

Nesta coletânea, os autores expõem suas reflexões e questionamentos sobre o tema em questão, por meio de artigos e entrevistas sobre as “implicações epistemológicas e os desdobramentos entre educação e comunicação, em tempos marcados pela centralidade da comunicação. ” (CITELLI, COSTA, 2011, p.08).

No artigo intitulado “Educomunicação: um campo de mediações”, Soares (2011) sinaliza que:

Firma-se, principalmente na América Latina, um referencial teórico que sustenta a inter-relação comunicação/educação como campo de diálogo, espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e a solidariedade. (p.13)

Nesse cenário, percebe-se que existem várias possibilidades de exploração científica da interface entre estas duas áreas. Vale ressaltar que não se trata apenas da junção de dois termos, mas evidenciar o fato de que traz em seu fundamento o desejo de mudanças em prol de práticas pedagógicas inovadoras e democráticas a favor da cidadania.

Outro ponto importante é o fato de que comunicação e educação possam vir a integrar-se, em algum momento, num campo específico e autônomo de intervenção social. Para Soares:

A história nos ensina que tanto a educação quanto a comunicação ao serem instituídas pela

racionalidade moderna, tiveram seus campos de atuação demarcados, no contexto do imaginário social, como espaços independentes, aparentemente neutros, cumprindo funções específicas: a educação administrando a transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social e a comunicação responsabilizando-se pela difusão das informações, pelo lazer popular e pela manutenção do sistema produtivo através da publicidade. (SOARES, 2011, p.14).

Esta aproximação foi detectada, no mundo latino, em virtude da contribuição de Célestin Freinet que foi um impulsionador da inter-relação Educação e Comunicação no âmbito escolar. Nos anos 70, surge Paulo Freire como um crítico da educação tradicional. Para Freire (1982, p. 69): “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

É inegável que para haver conhecimento é imprescindível uma relação dialógica entre os envolvidos para se estabelecer uma prática social transformadora. A concepção Freiriana é que marca esse importante processo de ensino e aprendizagem em termos de dialogicidade. E no presente estudo e reflexão pontuamos que é na gênese da Educomunicação que está contida a concepção dialógica de Paulo Freire.

Outro artigo que desperta a atenção dos leitores na obra é o intitulado “Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica” por Maria Aparecida Baccega (2011) ao definir comunicação/educação como espaço privilegiado da ação dos professores, apresenta-a como lócus na formação dos sentidos sociais. Daí encontra-se, claramente, com base no pensamento da referida autora que “este processo comunicação/educação merece o lugar de segmento prioritário das teorizações e das pesquisas no campo da comunicação, pois permite que se leve em conta, sobretudo, o papel da mídia na configuração da cultura”. (BACCEGA, 2011, p.32)

Ora, não se busca aqui um campo de competitividade com as mídias na atualidade. Pode-se inferir que o poder desses veículos de comunicação é imensurável, seja pela sua ação política, seja pela sua forma de manipular, sem controle e, até por contribuições educativas. Baccega (2011), entretanto, chama a atenção ao declarar que o mundo que chega até nós, é editado. Como exemplo tem a TV com sua imagem irreal. A irrealidade, ou virtualidade, faz com que as pessoas subestimem a influência do aparelho.

As escolas estão diante de desafios, provocadas pelas conseqüentes demandas que trazem em seu bojo. Desafios estes relacionados com as raízes mais profundas na educação e na emergência de novos paradigmas educacionais. Assim, consideramos que a mídia tem que contribuir para a valorização, promoção dos direitos

humanos e para a diversidade cultural. Este deve ser o seu objetivo principal.

Refletir o papel dos meios de comunicação na educação é o grande desafio aos profissionais e foi discutido com excelência por Roseli Fígaro, no artigo "Estudos de recepção para a crítica da comunicação". A autora propõe uma abordagem diferenciada dos meios de comunicação, e entende que:

Pensar a comunicação a partir da recepção permite entender o papel dos meios de comunicação na vida da sociedade contemporânea, como eles atuam no cotidiano dos grupos sociais, nas diferentes comunidades e culturas. (FÍGARO, 2011.p.91).

Nessa realidade, a escola pode restabelecer seu lugar de importância, desde que, segundo Fígaro (2011): "retome o conhecimento e a formação humanística que ela já forneceu para repensar esse processo e a forma como temos abordado os meios de comunicação".(p.94). Analisar o papel da educação neste cenário é fundamental. É importante que os professores estejam atentos e questionem sua prática, pois são mediadores e porque há potencial para isso.

Tais reflexões suscitam a importância das tecnologias no ambiente escolar por não se tratar apenas de uma visão simplista de alterar maneiras tradicionais de ensino para formas inovadoras, isto requer análises sobre como se efetiva essa nova forma de aquisição de conhecimento

acerca desta rede flexível e aberta. Jesús Martín-Barbero no artigo, “Desafios culturais: da comunicação à educomunicação”, tece reflexões sobre “os desafios que a Comunicação traz para a Educação quando se pretende a construção da cidadania.” (2011,p. 121). O autor entende que essas dificuldades não podem ser deixadas de lado caso se deseje construir a cidadania.

No artigo também disponível nesta obra, intitulado “Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI”, Gomez (2011) resume uma das problemáticas substantivas do novo milênio. Gómez mostra como as tecnologias aparecem e são orientadas no sentido de políticas voltadas para o mercado e o consumo, menosprezando a lógica dos interesses de cada Estado-nação e das diferentes culturas. O autor trata deste tema a partir da racionalidade efficientista e da racionalidade da relevância. Conforme Gómez (2011, p.167):

Dentro dessa mesma racionalidade, que chamo de eficiência, a principal finalidade perseguida pelas autoridades educativas (quase sempre bem-intencionadas) é justamente a modernização do sistema educativo. (...) O termo que resume este esforço de incorporação é o da educação à distância.

O referido autor ressalta que a racionalidade da relevância “possível para a incorporação das novas tecnologias à educação” cujo objetivo principal “não estaria no ensino, mas no aprendizado.” (Gómez, 2011). Interessante

observar que esta abordagem pressupõe uma transformação do processo ensino-aprendizagem, das interações, da estrutura dos conteúdos, ou seja, da transformação da pedagogia tradicional onde o conteúdo a ser ensinado é feito pelo professor ao aluno. O que difere da nova pedagogia que partiria do educando e do seu contexto. Contudo, é uma abordagem que merece melhor aprofundamento, não alocando na modalidade de ensino em si sua qualificação crítica do processo de ensino e aprendizagem, mas em como é trabalhada e a serviço de quem.

Em tom conclusivo, Goméz (2011) enfatiza a vinculação das novas tecnologias à educação em virtude do cenário do futuro não ser estático. Daí a importância de antecipar o papel que tanto educadores quanto comunicadores devem conquistar, a fim de que a direção e o sentido das inevitáveis transformações sejam as mais relevantes para a sociedade.

Para finalizar, provisoriamente, as reflexões, depreende-se que a relação entre a educação e a comunicação são temas complexos, porém a possibilidade de aprofundamento e desdobramento destas duas áreas é inesgotável. A Educomunicação, além de pesquisar, não se limita a analisar os desafios presentes, trabalha com concepções de educação formal, não formal a partir de ecossistemas comunicativos que é o lócus de ação da mesma. Este novo

campo é interdiscursivo, transdisciplinar e vem se firmando como campo epistemológico entre os estudiosos.

Esta perspectiva faz reconhecer que educação e comunicação caminhando juntas, deixam rastros de novas possibilidades educomunicativas. Para novos tempos, novos olhares, novos meios e conseqüentemente novas abordagens.

REFERÊNCIAS

CITELLI, Adílson Odair. COSTA. Maria Cristina Castilho. (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1982.

TECENDO REDE(S) NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Weaving networks in the literacy process

Stella Santana da Silva JACINTO*

Resumo: Este trabalho apresenta o resultado de atividades interdisciplinares desenvolvidas desde 2009 com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I em uma escola da Rede Pública Municipal de Uberlândia. Foi apresentado no Seminário Final do Pnaic 2013/Uberlândia, posteriormente adequado aos Direitos de Aprendizagem e aprimorado a partir dos Seminários de Formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, realizados no polo Universidade Federal de Uberlândia. A turma mista, que é composta por professores de aulas especializadas, sob a coordenação de uma orientadora de estudos, teve a oportunidade de apreciar o projeto original e suas adequações necessárias para uma alfabetização em rede (que possibilita a integração de duas ou mais disciplinas e a possibilidade de diversificadas experiências), alfabetização de qualidade e na idade certa.

Palavras chave: Alfabetização. Interdisciplinaridade. Material concreto.

Abstract

This paper presents the results of interdisciplinary activities developed since 2009 with students of the 3rd year of elementary school I in a school of the Municipal Public Network of Uberlândia. It was presented at the Final Seminar of the Pnaic 2013 / Uberlândia, later adapted to the Learning Rights and improved from the National Pact Literacy Training Seminar in the Right Age, held at the Universidade Federal de Uberlândia. The mixed class, which is composed of teachers of specialized classes, under the coordination of a study counselor, had the opportunity to appreciate the original project and its necessary adaptations for a networked literacy (that

* Especialista em Gestão Pública Municipal- UFU; graduação em Pedagogia UNITRI; professora do Ensino Fundamental (3º ano) e de Informática Educativa na escola Sebastiana Silveira Pinto de Uberlândia-MG; orientadora de estudos polo UFU/PNAIC2014; e-mail: professorastellasantana@gmail.com.

allows the integration of two or more subjects and the possibility of diversified experiences), quality literacy and the right age.

Keywords: Literacy. Interdisciplinarity. Concrete material.

1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo discutir o uso do material concreto, a ludicidade e a interdisciplinaridade na formação continuada de professores dos anos iniciais, para o ensino de matemática, visando superar os baixos índices de aproveitamento dos estudantes do ciclo de alfabetização, apontados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para concretizar o objetivo desse relato, utilizamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)² que traz, entre outros princípios, conhecimentos oriundos das diferentes áreas que podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade. Para isso, a ludicidade e o cuidado com as crianças são

² O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do Ministério da Educação (MEC), que prevê parceria entre os governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

condições básicas para os processos de ensino e de aprendizagem.

Levando-se em consideração esses aspectos, o PNAIC tem como metodologia a criação de espaços de discussão e formação continuada dos professores, especialmente no que tange à utilização de materiais concretos para o ensino de conceitos matemáticos, tendo em vista que os professores manifestaram dificuldade em trabalhar tais conceitos sob a alegação de que, ao longo da formação inicial, tiveram ênfase na alfabetização da escrita e da leitura, em detrimento da alfabetização matemática.

O material concreto é um instrumento capaz de possibilitar aos estudantes estabelecer relações entre as situações experienciadas na manipulação de tais materiais e a abstração dos conceitos estudados, tal como afirma PAIS, 2006:

O uso de material concreto propicia aulas mais dinâmicas e amplia o pensamento abstrato por um processo de retificações sucessivas que possibilita a construção de diferentes níveis de elaboração do conceito (PAIS, 2006).

Fazenda (2003, p. 85) ressalta o compromisso do educador interdisciplinar na construção de uma política educacional que contextualize e historicize o processo vivido, ou seja, que esteja baseado na atitude interdisciplinar de poder “rever o velho para torná-lo novo ou tornar novo o velho”. Assim, encontrar sentido para um ser, um pertencer e um fazer interdisciplinar está intimamente relacionado com o meio que nos cerca e perceber como se processa esse encontro do eu (pessoal e social) no contexto da interdisciplinaridade é compreender-se enquanto sujeito; sujeito que experiencia, sujeito que sente e pode vir a fazer, dependendo, é claro, da sua relação com esse meio e das contribuições que dele sofrer e nele, posteriormente, inferir.

Pela observação dos aspectos analisados, esse relato transcreve algumas situações vivenciadas pela professora Rosa³ da rede pública municipal de ensino, da cidade de Uberlândia-MG, em duas etapas: na primeira, enquanto professora do ciclo de alfabetização e cursista do PNAIC

³ Para preservar a identidade da professora usamos o nome fictício Rosa

(2013), e na segunda, como orientadora de estudos do PNAIC polo UFU (2014), especificando a aplicabilidade desse projeto e os resultados obtidos na escola em que atua e no trabalho desenvolvido com as professoras cursistas.

2. A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DE PROJETO PEDAGÓGICO

A professora Rosa sempre questionou a escola, a forma de lidar com os conteúdos de forma tradicional, os alunos enquanto receptores de conhecimento. Essa professora identificou a necessidade de uma metodologia dinâmica, de uma técnica atraente para socialização dos conteúdos, de oportunizar a criatividade e de discentes participativos, numa perspectiva de construção do conhecimento. Surge uma mudança na maneira de pensar e repensar a prática pedagógica, a escola – espaço privilegiado para a ampliação das habilidades. Em meio aos seus anseios e pesquisas, a professora adota a Pedagogia de Projetos.

A Pedagogia de Projetos visa a ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões, trazendo uma nova perspectiva para se entender o ensino e a aprendizagem. Nesse processo, todo conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, pois a formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual, trata-se de um processo global e complexo onde o conhecer e o intervir no real não se encontram dissociados.

Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo sentimentos para atingir determinados objetivos. Ensinar-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada (BRASIL, 1994a).

Nesse contexto, a interdisciplinaridade é um fator muito importante para a visão de educação aqui apresentada, pois fazendo uma interligação entre as disciplinas escolares com outras formas de conhecimentos, os conteúdos são apresentados de forma

completa e não em partes como eram ensinados anteriormente. E uma das possibilidades de viabilizar esta proposta, é mediante a Pedagogia de Projetos.

Desde 2009, a professora Rosa, que ministra aula para o 3º ano do ensino fundamental I, desenvolve atividades interdisciplinares. Embasada na teoria Piagetiana do operatório concreto, percebeu a necessidade de utilizar em suas aulas materiais concretos. Tal teoria traz a importância do material manipulável para que o indivíduo consolide a conservação de número, substância, volume e peso, incluindo conjuntos e organização lógica ou operatória - fase em que a criança está entre 7 a 12 anos de idade, aproximadamente.

A seguir, serão apresentadas as etapas do trabalho desenvolvido pela professora Rosa.

Etapa I – Da teoria a prática

A professora instituiu o Projeto “Mercadinho”, que é um projeto interdisciplinar que busca desenvolver um trabalho nas diferentes áreas, contextualizado à realidade dos alunos e que contempla o currículo do ano escolar.

Tal projeto, que tem a duração de 15 dias letivos, aproximadamente, experimenta a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo. Articula saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio-ambiente etc. Contempla as disciplinas/ conteúdos: Língua Portuguesa - leitura, escrita (produções de texto), oralidade; Matemática - sistema monetário, sistema de medidas, figuras geométricas espaciais (sólidos geométricos), figuras geométricas sólidas, as quatro operações; História e Geografia - a história do dinheiro, embalagens e meio-ambiente, cidadania, consumismo, os comércios do bairro.

Primeiramente, as crianças trouxeram de casa embalagens limpas e vazias de diferentes produtos - momento em que houve uma significativa parceria do núcleo familiar em organizar esses produtos com qualidade e em tempo hábil. As crianças realizaram as atividades: separação de embalagens estragadas e/ou repetidas - as embalagens em bom estado de conservação foram selecionadas para o "mercadinho"; organização dos

produtos em três prateleiras pela seguinte classificação: Produtos de Higiene – Produtos de Limpeza – Produtos Alimentícios. Posteriormente, os alunos realizaram uma pesquisa no bairro da escola, em relação aos preços das mercadorias que trouxeram, etiquetaram os produtos com os valores pesquisados e aprenderam a usar o “dinheirinho”, réplicas das cédulas vigentes. Os discentes também realizaram pesquisa sobre cédulas e moedas antigas – com a colaboração da comunidade escolar; confeccionaram um cartaz com as cédulas e moedas antigas; criaram a linha do tempo da História do Dinheiro Brasileiro. Outras atividades envolveram a utilização do “dinheirinho” para compras, de acordo com a quantia e o gênero estabelecido pela professora; criação de nota fiscal da compra, calculando o troco, quando necessário, sempre atentos ao prazo de validade dos produtos. Os rótulos de embalagens repetidas e/ou vencidas foram reaproveitados para a confecção de três cartazes: Quilo – Litro – Metro. As embalagens dos produtos do “Mercadinho” eram comparadas com os Sólidos Geométricos para a investigação: quais sólidos rolam; quais sólidos não rolam;

quantas faces, arestas, vértices possuem; qual é a forma da embalagem: cilindro, paralelepípedo, cone, esfera, cubo, pirâmide; confecção dos sólidos a partir de dobradura, entre outras atividades.

Etapa II – Da prática a socialização

Em uma das formações do PNAIC 2013, foi solicitado, enquanto atividade não presencial, o desenvolvimento de um plano de aula interdisciplinar. A professora Rosa, enquanto cursista e docente do 3º ano, apresentou o Projeto “Mercadinho”, que vinha ao encontro da necessidade da práxis pedagógica almejada, e foi convidada a socializar as atividades desenvolvidas no Seminário de Encerramento PNAIC. Assim, “quando a criança tem em suas mãos o objeto de estudo, de conhecimento, ela não retém conteúdo. A criança apreende vivências que jamais serão esquecidas”, segundo afirmou a professora, enquanto socializava com as outras professoras o resultado de seu projeto interdisciplinar.

Em 2014, a professora Rosa, agora orientadora de estudos do PNAIC, apresentou o mesmo projeto no Seminário de Formação PNAIC e começou a analisar e refletir sobre outras teorias que fundamentavam o seu trabalho e que poderiam contribuir com outras possibilidades de melhoria do Projeto “Mercadinho”.

3.REDE(S) NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, A PARTIR DO PNAIC

O Projeto Mercadinho possibilitou a interlocução entre diferentes segmentos da comunidade escolar como cooperadores, pelo pluralismo, pela oportunização da consciência coletiva de responsabilidades, por ter sido compartilhado com outros profissionais da área e em diferentes espaços e momentos, é foi considerado um projeto em rede. O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC - promoveu novas possibilidades para qualificação e fundamentação do projeto.

Enquanto atividade lúdica, o Projeto “Mercadinho” propiciou a construção de novos conhecimentos, aprofundamento do que foi trabalhado e a revisão de

conceitos já aprendidos, servindo como um momento de avaliação processual pelo professor e de autoavaliação pelo aluno, conforme traz o Caderno de Jogos na Alfabetização Matemática do PNAIC.

Ao montar o mercadinho e confeccionar diferentes cartazes (Produtos de Higiene – Produtos de Limpeza – Produtos Alimentícios / Quilo – Litro – Metro / Cédulas e moedas antigas / Sólidos Geométricos) e a linha do tempo da história do dinheiro, a professora tornou o espaço físico da sala de aula um Ambiente Alfabetizador e problematizador, com diferentes gêneros textuais em circulação e diversificados materiais concretos, propícios à aprendizagem. Como explicitado no Caderno de Organização do Trabalho Pedagógico (BRASIL, 2014c, p. 19), a leitura matemática necessita ser explorada no processo de alfabetização para que o aluno se torne um leitor crítico.

A problematização de situações reais, quando, por exemplo, as crianças fazem compra no mercadinho, pode ou não ser resolvida por meio do uso da calculadora,

assunto tratado no Caderno 4 – Operações na Resolução de Problemas (BRASIL, 2014f, p.70).

O projeto trouxe a possibilidade de desenvolvimento de conteúdos em diferentes campos do conhecimento, além de uma perspectiva histórica da nossa apropriação do tempo, ao comparar as cédulas e moedas antigas com a linha do tempo mencionada.

Linha do tempo, Sistema Monetário e outras medidas trabalhadas nesse projeto, assim como fazer estimativa de preço, comparação das embalagens com os sólidos geométricos, estão explícitos no caderno de Direitos de Aprendizagem de Matemática / Grandezas e Medidas, introduzido no 1º ano de escolaridade e aprofundado nos 2ºs e 3ºs anos, que traz:

Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida adequado com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido. Fazer estimativas; reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil. (BRASIL. 2014a, p.33)

A referida atividade (Mercadinho) encontra-se contemplada no Caderno de Educação Estatística que prevê

como atividades de investigação a realização de pesquisa de preços. Os alunos fizeram posteriormente a estimativa dos preços, classificaram-nos e os categorizaram ao organizar os produtos nas prateleiras e os rótulos em cartazes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Mercadinho”, por ser em rede, ou seja, interdisciplinar, contou com a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar, tendo sido vivenciado nas formações PNAIC. A participação da professora Rosa como cursista e também como orientadora de estudos trouxe uma melhor qualificação para o desenvolvimento e para o aprimoramento da prática da referida professora e também de outros professores, além de demonstrar que a Alfabetização na Idade Certa é possível.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – da escola em que o projeto foi desenvolvido atingiu a meta e cresceu nos últimos anos, embora não tenha alcançado 6,0. É preciso reconhecer que há possibilidades

de avanços e melhorias que contribuam para a garantia de uma aprendizagem significativa, com um fluxo escolar adequado, aulas com materiais concretos que estabeleçam relações com outras disciplinas, mediante aulas dinâmicas e criativas.

As parcerias são fundamentais na busca da interdisciplinaridade, aqui denominada de “Rede(s)”, nas quais podemos criar novos perfis de cientistas, desenvolver novas inteligências, abrir a razão, oportunizar a formação de professores. Compreendo que esses serão os primeiros passos para a interação entre as pessoas, condição básica para a efetivação de um trabalho interdisciplinar, em rede, que não há como ocorrer se não for em um regime de coparticipação, reciprocidade, mutualidade, para que seja vivido e experienciado no “chão” da sala de aula e exercido no cotidiano.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Apresentação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2014a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Jogos na Alfabetização Matemática, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2014b.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Organização do Trabalho Pedagógico, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2014c.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Educação Estatística, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2014d.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Grandezas e Medidas, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2014e.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Operações na Resolução de Problemas, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2014f.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Escola Plural:** proposta político-pedagógica. MEC/SEF. Brasília: SEF, 1994a.

_____. **Pedagogia de Projetos.** Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1994b.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003. 85 p.

PAIS, Luis Carlos. **Ensinar e Aprender Matemática.** São Paulo: Autêntica, 1º. Ed. 2006.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** 24. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1999.

<http://www.brasilecola.com>. Acessado em 12/03/2014.

<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>. Acessado em 12/03/2014.

<http://www.qedu.org.br/escola/146791/ideb>. Acessado em 05/02/2015.

Recebido em 10.12.2016 Publicado em 30.12.2016

RESENHA

REFLETINDO A PRÁTICA DOCENTE: INSUBORDINADOS CRIATIVOS

*REFLECTING THE PRACTICE TEACHING:
INSUBORDINATE CREATIVE*

D' AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. **Trajetórias profissionais de educadoras matemáticas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1ª. Ed, 2014. 111p.

Anielle Glória Vaz COELHO*

Simone Nunes Vieira GARCIA**

O livro **Trajetórias Profissionais de Educadoras Matemáticas**, de Beatriz Silva D' Ambrósio e Celi Espasandin Lopes, é o primeiro volume da Coleção Insubordinação Criativa. No que se refere às autoras,

* Graduada em Matemática (licenciatura). Especialista em Educação Inclusiva. Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (FAMAT/UFU). E-mail: anielle_vaz@hotmail.com

** Graduada em Matemática (licenciatura). Especialista em Supervisão e Inspeção Escolar. Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia. (FAMAT/UFU). E-mail: simonegarcia05@gmail.com

Beatriz Silva D' Ambrósio Silva é doutora em Educação Matemática pela *Indiana University* e, atualmente, é professora Titular de Educação Matemática na *Miami University de Ohio*. Já Celi Espasandin Lopes é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP e, até a presente data, professora Titular do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul.

O objetivo das responsáveis pela coleção é oferecer aos professores, independentemente de serem da área de matemática ou não, **uma profunda reflexão da sua prática docente**, na condição de insubordinados criativos, ou seja, docentes que se permitem burlar regras que lhes são impostas em prol de um maior aproveitamento de seus alunos.

No livro, as autoras fazem uma análise das falas de nove professoras do Ensino Básico, sem relação alguma entre si e que foram entrevistadas isoladamente, mediante conversas espontâneas. A justificativa de terem optado por

professoras ocorre pelo fato de a maioria dos profissionais docentes desse nível de ensino ser mulher.

A leitura do livro é extremamente agradável e de fácil compreensão. As autoras conseguem captar a atenção dos leitores ao relatar experiências vivenciadas pelas protagonistas da obra, que são professoras que se permitem fazer educação matemática no Ensino Básico, de forma a serem capazes de cometer atos de insubordinação durante a sua prática docente, com o objetivo, segundo as autoras, de gerar aprendizagem e autorrealização dos alunos.

O livro compõe-se de 111 páginas, dividido em nove capítulos onde são feitas as análises de narrativas das entrevistadas, iniciadas por melodias de músicas brasileiras. Para finalizar a obra, são apresentadas as referências que estruturaram o trabalho e uma breve exposição da carreira profissional das autoras, introduzida por um poema de Clarice Lispector.

A obra foi prefaciada por Ubiratan D' Ambrosio e apresentada por Antonio Vicente Marafioti Garnica. Tais

apreciações funcionam como um convite aos leitores para se aventurarem nas práticas de ensino exitosas de algumas professoras, relatando, de forma sucinta, o que vem a ser insubordinação criativa e que a proposta das autoras em escrever um livro com análise de um conjunto de narrativas já deva ser considerado um ato de desobediência criativa. Logo após, no capítulo introdutório, as autoras descrevem as afinidades existentes entre elas, que se evidenciaram na elaboração do presente trabalho, bem como os estudos realizados por alguns autores que discutem as insubordinações criativas, intitulado por elas como **“Vou te contar...”**.

No segundo capítulo, denominado **“Nunca um barco à deriva”**, as autoras abordam um pouco do contexto histórico vivenciado pelo país durante a ditadura militar, quando se exercia um controle rigoroso sobre as produções e as ideias humanas, fosse ao campo educacional, cultural ou artístico. Na educação brasileira, essa época foi marcada pela desvalorização da carreira docente, o afastamento de professores de algumas instituições e qualquer organização

da classe profissional. Esses motivos, segundo as autoras, levaram tais profissionais a exercer suas insubordinações de forma criativa e camuflada e que propiciaram a elas refletir sobre as formas distintas de criação desenvolvidas pelos diferentes profissionais.

No terceiro capítulo, chamado **“Protagonistas de suas histórias”**, são apresentadas as educadoras que subsidiaram a obra. Com efeito, o capítulo retrata os profissionais que realizam constantes reflexões acerca da sua prática pedagógica e que exercem a profissão de professor com muito amor e emoção, segundo as autoras. Ainda nessa seção, é abordada a importância do papel da mulher ante a construção da sociedade e descrita à formação profissional de cada uma daquelas que foram entrevistadas.

Todas as nove profissionais são professoras que ministram aulas em escolas públicas e privadas de cidades do interior de São Paulo, em diferentes níveis da Educação Básica.

No quarto capítulo, intitulado **“Harmonia e descompasso”**, é levantada uma discussão das relações de interação entre as professoras e os gestores, mencionados pelas protagonistas em suas narrativas, bem como são relatadas algumas ações de insubordinação criativa cometidas pelas professoras durante a sua prática docente, decorrentes ora da cumplicidade e da harmonia, ora do confronto ou descompasso. É tratada a importância do convívio entre aqueles que se fazem presentes no processo educacional, como gestores, professores e colegas de profissão.

Já o quinto capítulo, **“Amarras e tessituras”**, as autoras analisam as narrativas das professoras participantes, ao descreverem os atos avaliativos adotados por elas na sua prática, assim como seus dilemas, conflitos e decisões que evidenciam novas compreensões sobre os instrumentos de avaliação, atribuição de notas ou conceitos; sobre a comunicação de resultados aos gestores e pais; e sobre o envolvimento dos alunos no processo. Nesse tema, é tratada também a questão do erro em

Educação Matemática como sendo algo positivo, uma forma de diagnóstico sobre quais são as dificuldades demonstradas pelos alunos; um momento de investigação e reflexão, para que o professor possa estruturar o seu trabalho, a fim de aprofundar as construções matemáticas dos alunos.

Durante a exposição do sexto capítulo, intitulado **“Rupturas e delineamentos”**, é abordada a questão do currículo padronizado e linear proposto pelas instituições de ensino. Tal programa priva os alunos de adentrarem em um mundo de descobertas e de ressignificados, desconsiderando o contexto sociocultural, as emoções e anseios dos educandos, assim como a diversidade nas práticas escolares. Os atos de insubordinação cometidos pelas nove professoras levaram-nas a acolher as individualidades dos estudantes.

Em **“Divergências e concordâncias”**, sétimo capítulo, as autoras relatam a importância das interações pessoais que nomeiam tal ponto da obra. Dessa forma, esse momento do livro possui o objetivo de compreender a

construção de conhecimento como processo coletivo, pelo qual se compartilham as elaborações mentais marcadas pela cumplicidade, pelo saber ouvir e pelo saber argumentar sobre os caminhos pedagógicos a serem percorridos. Nesse tema, as professoras que se submeteram às entrevistas relataram as práticas pedagógicas aplicadas, envolvendo modelagem matemática e tecnologias que geraram construções matemáticas importantes por parte dos seus alunos.

O oitavo capítulo recebe o nome **“Âncoras e velas içadas”** porque, segundo as autoras, o fato de as protagonistas da obra envolverem-se em processos de formação continuada e participarem de grupos de estudos e pesquisas, com perspectivas colaborativas, viabilizou, às docentes, uma motivação e um novo olhar para a construção de conhecimentos sobre o processo de ensino aprendizagem. Os caminhos foram úteis para serem gestoras das suas práticas de ensino sendo capazes de levantar âncora e içar velas, tomando controle, assim, da sua própria navegação.

No último capítulo, **“Por um final que se faça princípio”**, as escritoras mencionam que o objetivo da obra foi o de compartilhar algumas ideias, as idas e vindas, pensamentos, o repensar sobre a formação dos professores, sobre a educação das crianças, o papel dos gestores, da escola, dos pais e reviver a história da ditadura militar, que direcionou a massificação da educação e da cultura científica, bem como o contentamento em se poder realizar o trabalho discutido no livro.

Posteriormente, são apresentadas as referências que subsidiaram o trabalho e um pouco das trajetórias profissionais das autoras, em forma de finalização, intitulada **“Sobre as autoras”**.

Durante a leitura do livro percebeu-se o interesse das autoras em se descrever de forma poética, concisa, objetiva e sem desviar do objetivo proposto, em realizar uma análise das narrativas das professoras que se submeteram à **investigação** e se propuseram a **compartilhar suas angústias e incertezas** presentes nas suas experiências docentes.

A leitura do livro é recomendada a todos os profissionais que estejam envolvidos no processo de ensino aprendizagem, especialmente, aos professores que se permitem aventurar em casos de violação de regras, muitas vezes, impostas por pessoas que não possuem o menor conhecimento da realidade vivenciada pelo docente. As autoras se propõem, de forma convicta e digna, a romper paradigmas em benefício de uma melhor aprendizagem dos seus alunos e que, por vezes, nos servem como exemplo de profissionais.

REFERÊNCIA

D' AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin.

Trajetórias profissionais de educadoras matemáticas.

Campinas, SP: Mercado de Letras, 1ª. Ed, 2014. 111p.



Resultado do processo de recorte na folha da árvore Sete Copas, 2016. Aluno do 3º ano da Escola Municipal Eugênio Pimentel Arantes, Uberlândia/MG.

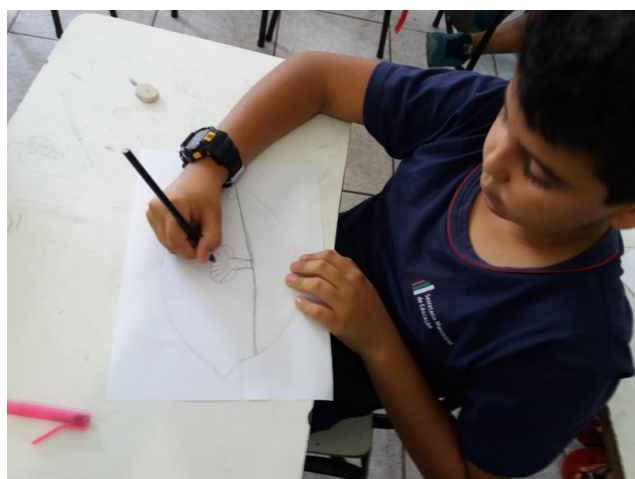
O processo artístico de ensino/aprendizagem orientado pela Profa. Esp. Alexandra Maria Cardoso Mota, desenvolvido no ano de 2016 com os alunos dos 3º anos da Escola Municipal Eugênio Pimentel Arantes, localizada em Uberlândia/MG, apresenta como ideia central a preservação do meio ambiente e a conscientização das crianças sobre o papel importante desempenhado pelas árvores para a sobrevivência humana.

Com o objetivo de desenvolver a curiosidade, a prática investigadora e a capacidade discente de observação do meio natural, desenvolveu-se um trabalho interdisciplinar entre as áreas de conhecimento de arte e geografia, abordando as quatro estações do ano e a importância da reciclagem, o que ampliou as relações e sentimentos existentes entre os estudantes e a natureza.

Para tanto, foram trabalhadas as obras dos artistas Lorenzo Duram, Georges Seurat, Monet e Joscélino Soares. Na sequência, os discentes foram convidados a explorar os distintos suportes e as técnicas artísticas de expressão, ou seja, o desenho de observação, a pintura, os tipos de grafismos, a monotipia, a isopografia e a criação de trabalhos híbridos.

Dentre tantos suportes explorados, escolheu-se trabalhar com as folhas das árvores que caem durante o outono, especificamente da árvore Sete Copas, com o intuito de mostrar para os estudantes que é possível utilizar outros materiais derivados da árvore para a criação de trabalhos artísticos. O projeto “Árvores e sentimentos” despertou o interesse dos alunos pela preservação ambiental que, após o trabalho realizado, conscientizaram-se da importância das árvores para a permanência da espécie humana no Planeta Terra.

Curadoria e Layout da Galeria:
Mara Rúbia Colli



Estudantes do 3º ano durante o desenvolvimento do croqui e expressão dos sentimentos com relação aos conteúdos estudados.

GALERIA

Árvores e sentimentos — Profa. Esp. Alexandra Maria Cardoso Mota

Escola Municipal Eugênio Pimentel Arantes — Uberlândia/MG



Alunos do 3º ano durante o processo de transferência do desenho da folha sulfite para a folha da árvore Sete Copas.



Processo de recorte da folha da árvore Sete Copas.



Resultados dos recortes.

GALERIA

Árvores e sentimentos — Profa. Esp. Alexandra Maria Cardoso Mota

Escola Municipal Eugênio Pimentel Arantes — Uberlândia/MG



Trabalhos finais expostos no circuito Visualidades, Uberlândia/MG.