

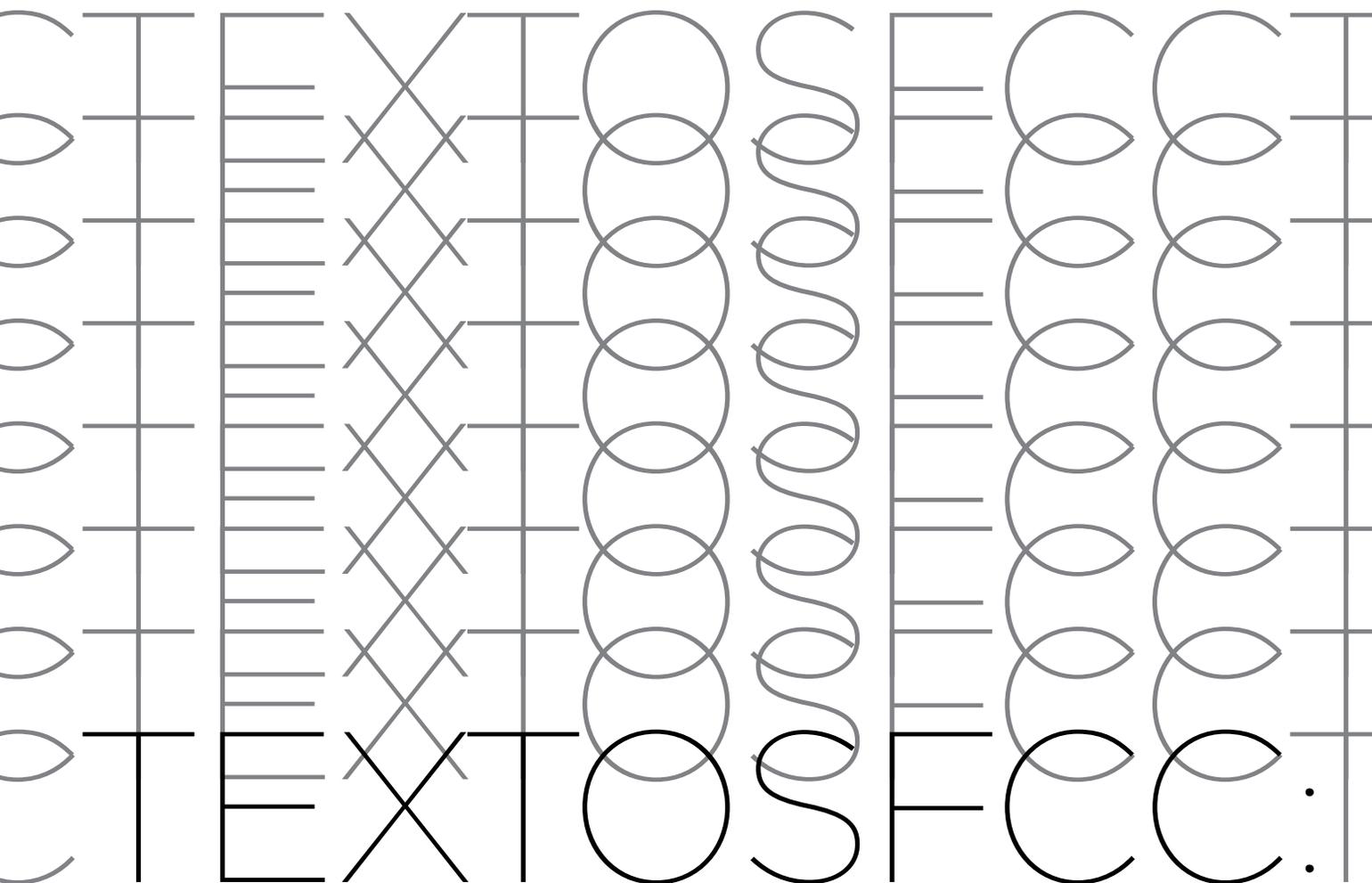
V. 53

PRÊMIO PROFESSOR RUBENS MURILLO MARQUES 2017

Experiências docentes em licenciaturas

CRISTIANE FUZER • MARCOS GARCIA NEIRA • LUCIANA DE LIMA • PALOMA ALINNE ALVES RODRIGUES RUAS •
SÔNIA BESSA DA COSTA NICACIO SILVA • ELTON ANDERSON SANTOS DE CASTRO • JADIR RODRIGUES GONÇALVES

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



RELATÓRIOS TÉCNICOS

1ª EDIÇÃO SÃO PAULO 2017

Copyright @ by Fundação Carlos Chagas

F977p FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS
Prêmio Rubens Murillo Marques 2017: Experiências docentes em licenciaturas / Fundação Carlos Chagas. - São Paulo : FCC, 2017.

213 p. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 53)

ISBN 978-85-60876-10-5

1 - Leitura e avaliação de textos: etapas para a formação inicial de professores de produção textual.

2 - Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores.

3 - Tecnodocência: integração entre tecnologias digitais e docência na formação de licenciandos.

4 - Práticas inclusivas no ensino de Ciências.

5 - Opção metodológica para a formação inicial: relato de experiência de uma construção coletiva no curso de Pedagogia.

1. Formação de Professores. 2. Tecnologia. 3. Educação. 4. Pedagogia. I. FUZER, Cristiane. II. NEIRA, Marcos Garcia. III. LIMA, Luciana de. IV. RUAS, Paloma Alinne A. R. V. SILVA, Sônia Bessa da C. N. VI. CASTRO, Elton Anderson S. de. VII. GONÇALVES, Jadir R. VIII. Título. IX. Série.

CDU: 371.13

Ficha catalográfica elaborada
pela Biblioteca Ana Maria Poppovic - Bamp

Todos os direitos desta edição são reservados à Fundação Carlos Chagas

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Presidente de Honra

Rubens Murillo Marques

A Fundação Carlos Chagas é uma instituição sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação. Fundada em 1964, expandiu rapidamente suas atividades, realizando, em todo o Brasil, exames vestibulares e concursos de seleção de profissionais para entidades privadas e públicas. A partir de 1971, com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE), passou a desenvolver amplo espectro de investigações interdisciplinares voltadas para a relação da educação com os problemas e as perspectivas sociais do país.

DIRETORIA

João Luís da Silva

Diretor-Presidente Executivo

Lúcia Villas Bôas

Diretora Vice-Presidente Operacional

Roseli dos Santos Gancho

Diretora Administrativo-Financeira

Departamento de Pesquisas Educacionais

Sandra G. Unbehaum

TEXTOS FCC

Textos FCC é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC) e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. Trata-se de textos mais extensos do que artigos acadêmicos e que oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados.

EDITORAS RESPONSÁVEIS

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

CHEFE DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTES EDITORIAIS

Camila Maria Camargo de Oliveira

Marcia Caxeta

AUXILIAR DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial – Claudio Brites

REVISÃO

Ana Paula C. Renesto

APRESENTAÇÃO

Este número dos textos FCC apresenta as experiências de formação, realizadas por docentes que atuam em cursos de licenciatura, premiadas na 7ª edição do Prêmio Professor Rubens Murillo Marques.

A seleção dos vencedores em cada edição do Prêmio Professor Rubens Murillo Marques tem sido realizada por uma Comissão Julgadora, composta por especialistas na área da formação docente que fizeram a leitura dos textos e avaliaram os projetos tendo como critério o caráter inovador do trabalho no que diz respeito à metodologia de ensino retratado na utilização de estratégias que tenham sido criadas, agregadas ou adaptadas pelo autor do trabalho visando ao aprendizado da docência.

Nesta edição, foram inscritos 115 trabalhos de cursos de licenciatura de todas as regiões do país. Após avaliação criteriosa dos projetos, a Comissão Julgadora do Prêmio indicou os dois trabalhos premiados e recomendou três Menções Honrosas.

O primeiro trabalho premiado foi da professora Cristiane Fuzer, da Universidade Federal de Santa Maria, que realizou um projeto cujo objetivo era preparar os estudantes do curso de Letras para o ensino da língua portuguesa, em especial no que se



refere à produção textual. A experiência foi planejada e desenvolvida em interação com um contexto escolar real. Os resultados estão descritos no texto “Leitura e avaliação de textos: etapas para a formação inicial de professores de produção textual”, que explicita as etapas, subsídios e estratégias para conduzir processos de formação inicial de professores de produção textual, envolvendo atividades que aliam teoria e prática por meio de experiências de interação com alunos da educação básica.

Professor Marcos Garcia Neira, segundo formador premiado nesta edição, atua na Universidade de São Paulo, no curso de Educação Física. O projeto “Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural” foi desenvolvido no âmbito da disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física e privilegiou a análise de relatos de experiência de professores da rede pública e, posteriormente, dos relatos dos discentes sobre o campo de estágio. Os resultados apresentados apontam para um maior comprometimento dos licenciandos com a própria formação, numa perspectiva de reflexão sobre a prática, indispensável na formação de professores.

Três projetos se destacaram e receberam Menção Honrosa.

O trabalho “Tecnodocência: integração entre tecnologias digitais e docência na formação de licenciandos”, da professora Luciana de Lima, foi desenvolvido na disciplina Tecnodocência, ofertada a todos os estudantes de cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará. Trata-se de uma iniciativa para que os futuros professores tenham, por meio de estudos teóricos, atividades e práticas docentes com alunos de escola pública, a oportunidade de iniciar estudos e reflexões sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula de tal forma que estabeleçam uma integração com a docência interdisciplinar.

O projeto “Práticas inclusivas no ensino de Ciências”, da professora Paloma Alinne Alves Rodrigues Ruas, da Universidade Federal de Itajubá, desenvolvido no contexto do grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos em Formação Docente, Tecnologias e Inclusão (NEFTI)”, objetivou ampliar as possibilidades de formação dos licenciandos dos cursos de Física, Química, Biologia e Matemática, no que diz respeito aos processos de escolarização de pessoas da Educação Especial, em turmas denominadas inclusivas. O projeto elaborou um conjunto de sequências didáticas inclusivas de Ciências que foi desenvolvido junto a estudantes com Síndrome de Down, Baixa Visão, Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista, em escolas da região. As sequências didáticas estão disponibilizadas *on-line* para serem utilizadas como material pedagógico pelos professores da educação básica.

Professora Sônia Bessa da Costa Nicacio Silva, com os professores Elton Anderson Santos de Castro e Jadir Rodrigues Gonçalves, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, no texto “Opção metodológica para a formação inicial: relato de experiência de uma construção coletiva no curso de Pedagogia”, descrevem a experiência de trabalho com a metodologia da problematização, realizada conjuntamente por professores de três disciplinas de Conteúdos e Processos do Ensino de, do curso de Pedagogia. Considerando que os estudantes de Pedagogia não conhecem bem os conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino, e propondo-se a trabalhar a relação entre o *que*, o *como* e o *por que* ensinar, os professores optaram por construir uma abordagem interdisciplinar, com base nos mesmos princípios, e composta de etapas que estão detalhadas no texto.

PATRÍCIA C. ALBIERI DE ALMEIDA

SUMÁRIO

LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS: ETAPAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PRODUÇÃO TEXTUAL | Cristiane Fuzer 11

Justificativa	12
Contexto em que o trabalho está inserido	14
Objetivos	14
Conteúdos curriculares priorizados	15
Procedimentos didáticos	16
1) Troca de experiências de escrita e apresentação da proposta de trabalho	17
2) Avaliação diagnóstica	17
3) Seminários preparatórios às atividades práticas	17
4) Elaboração de propostas de produção textual	18
5) Elaboração de questões de leitura e análise de textos na perspectiva de gênero textual	19
6) Elaboração de critérios de avaliação de textos	19
7) Leitura, avaliação e provimento de <i>feedbacks</i> à primeira versão dos textos produzidos pelos alunos – atividades conjuntas e individuais	20
8) Leitura, avaliação e provimento de <i>feedbacks</i> à segunda versão dos textos produzidos pelos alunos – atividades conjuntas e individuais	20
9) Avaliação final dos textos dos alunos e socialização na escola	21
10) Reflexões sobre o processo vivenciado e autoavaliação	21
Avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes	22
Autoavaliação do professor formador	22
Referências	23
Anexos	29

ANÁLISE E PRODUÇÃO DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL: UMA ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES | Marcos Garcia Neira 53

Justificativa	53
Contexto em que o trabalho está inserido	55
Objetivos	57
Conteúdos curriculares priorizados	57
Procedimentos didáticos	58
Avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes	61
Autoavaliação do professor formador	62
Referências	63
Anexos	69

TECNODOCÊNCIA: INTEGRAÇÃO ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS E DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS Luciana de Lima	105
Justificativa	105
Contexto em que o trabalho está inserido	106
Objetivos	108
Conteúdos curriculares priorizados	108
Procedimentos didáticos	109
Avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes	112
Autoavaliação do professor formador	115
Referências	116
Anexos	121

PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS Paloma Alinne Alves Rodrigues Ruas	133
Justificativa	134
Contexto em que o trabalho está inserido	136
Descrição do projeto: objetivos, estratégias e resultados	137
Objetivo geral	138
Objetivos específicos	138
Conteúdos curriculares priorizados	139
Procedimentos didático-operacionais	139
Reuniões no grupo de pesquisa NEFTI	139
Formação complementar da equipe pedagógica	139
Portfólios semanais	140
Escrita científica: publicação de resumos e artigos em eventos da área de Inclusão e Ciências	140
Avaliação do processo de aprendizagem dos participantes	141
Resultados obtidos	141
Autoavaliação do professor formador	142
Referências	142
Anexos	147

OPÇÃO METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA Sônia Bessa da Costa Nicacio Silva, Elton Anderson Santos de Castro e Jadir Rodrigues Gonçalves	181
Justificativa	181
Contexto em que o trabalho está inserido	183
Objetivos	184
Conteúdos curriculares priorizados	185
Conteúdos e processos do ensino de Ciências	185
Conteúdos e processos do ensino de História	186
Conteúdos e processos do ensino de Matemática	188
Procedimentos didáticos	189
Avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes	190
Autoavaliação do professor formador	190
Referências	192
Anexos	197

1

LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS: ETAPAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

ESTA PROPOSTA DE TRABALHO APRESENTA, EM DEZ ETAPAS FUNDAMENTAIS, subsídios e estratégias para conduzir processos de formação inicial de professores de produção textual, envolvendo atividades que aliam teoria e prática por meio de experiências de interação real via textos com alunos da educação básica. O objetivo é oportunizar leituras e práticas que passam a ser percebidas menos como tarefas escolares isoladas e mais como processos e produtos com sentido na vida dos estudantes, com finalidade teórico-metodológica, reflexiva, pedagógica e social. As atividades, desenvolvidas ao longo de um semestre letivo no âmbito da disciplina complementar de graduação Leitura e Avaliação de Textos (LTV 1117), envolvem graduandos de cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o professor formador responsável por essa disciplina, estudantes de uma escola pública e o professor de língua portuguesa responsável por essa turma de estudantes. Os produtos de cada etapa vivenciada pelos graduandos na disciplina são utilizados numa sequência de aulas de língua portuguesa ministradas pela professora regente na escola, a qual disponibiliza, por sua vez, os produtos do processo de ensino e aprendizagem de escrita vivenciado por seus alunos. Por meio dessa troca, professores em formação inicial ampliam conhecimentos teórico-metodológicos e vivenciam processos que demandam tais conhecimentos em ações didáticas voltadas para contextos reais de interação universidade-escola.

1 Professora Associada do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua nos cursos de licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Coordena o projeto de extensão "Ateliê de Textos: práticas orientadoras para produção e avaliação de textos" e o projeto de pesquisa "Leitura e Escrita em Língua Portuguesa na Perspectiva Sistêmico-Funcional". crisfuzerufsm@gmail.com

JUSTIFICATIVA

Tem sido frequente em aulas de produção textual, em diferentes instituições de ensino do país, alunos serem alertados pelo professor sobre “o que devem evitar em seus textos”. Uma lista de proibições é minuciosamente explicada e exemplificada. Quando um aluno questiona “o que pode, então, usar no texto?”, professores nem sempre se veem preparados a conduzir um processo de produção de textos devidamente contextualizado, em conformidade com as recomendações pedagógicas para a área, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, 2000). Associados a essa situação podem estar os resultados pouco animadores da avaliação da proficiência dos estudantes brasileiros em leitura, matemática e ciências, conforme o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Há dez anos, o Brasil está entre os países com pior desempenho na avaliação. Em 2015, ficou na 59ª posição no quesito leitura.²

Ciente de que a mudança desse quadro passa necessariamente pela formação de professores nos cursos de licenciatura, a coordenadora deste projeto criou, em 2010, uma disciplina complementar de graduação, intitulada *Leitura e Avaliação de Textos* (LTV 1117), que busca fornecer subsídios e ferramentas para o trabalho com a leitura e escrita na escola de modo contextualizado e interativo. A proposta surgiu da observação de que os estudantes das licenciaturas em Letras precisavam de espaços de transição entre a teoria e a prática, em que pudessem vivenciar ativamente etapas fundamentais de processos de leitura e produção textual planejados e executados em interação com um contexto escolar real, de modo a se sentirem melhor preparados para os estágios supervisionados e, por conseguinte, para o exercício profissional. Assim, oportuniza-se a vivência de uma sequência de atividades que não só demandam mobilização de conhecimentos teórico-metodológicos já estudados nas disciplinas curriculares do curso de graduação, como também despertam para a necessidade da continuação dos estudos de aspectos a serem abordados em disciplinas futuras.

Disciplinas Complementares de Graduação (DCG) estão previstas no *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI) da UFSM (2016) e no *Projeto Pedagógico do Curso de Letras* da UFSM. De acordo com o PDI UFSM (2016-2026, p. 40), as DCGs são normatizadas pela Resolução n. 027/99 e oferecidas como um componente flexível, “que o estudante poderá consolidar por meio de disciplinas que lhes sejam pertinentes na formação”. No caso da DCG *Leitura e Avaliação de Textos*, a finalidade específica é orientar e preparar professores em formação para o ensino de leitura, produção e avaliação de textos como processos integrados de construção de significados em contextos específicos.

A tendência natural das pessoas, segundo Halliday (1994), é pensar um texto como uma coisa – “um produto”. Essa postura implica diretamente o modo como tem sido conduzido o ensino de produção de textos em algumas escolas, sem oportunidades para revisões criteriosas e reescritas assistidas. Quando o professor passa a ver o texto como um processo, a metodologia de ensino de produção textual passa a ser em etapas, com diferentes oportunidades para revisões e reescritas, até que o texto fique em condições de cumprir o seu propósito e ser socializado. É esse olhar sobre o texto como processo e como produto que os estudantes são incentivados a desenvolver ao longo das atividades na disciplina *Leitura e Avaliação de Textos*. O complexo trabalho que envolve o planejamento e a execução de atividades de produção textual, bem como a avaliação dos textos produzidos pelos aprendizes que lhes possibilite avançar no conhecimento e na utilização dos recursos da língua em contextos específicos, é um desafio constante no dia a dia do professor, especialmente de língua portuguesa, sobre o qual recai essa responsabilidade com mais ênfase.

² Dados disponíveis em: <<http://www.oecd.org/pisa/>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

Apesar disso, currículos de cursos de formação docente contemplam poucas disciplinas que propiciem explicitamente a transição entre teoria e prática e orientem o planejamento, a execução e a avaliação de processos de produção textual voltados para a educação básica. Nesse contexto, a proposta de trabalho que aqui se apresenta justifica-se pela necessidade de professores em formação experienciarem práticas pedagógicas em que possam desempenhar diferentes papéis (leitor, assistente, avaliador e examinador) numa perspectiva textual-interativa. É fundamental que, no percurso da formação docente, haja oportunidades concretas de interação professor-aluno via texto, de modo que o futuro educador de linguagem tenha vivenciado práticas pedagógicas consideradas, por pesquisas prévias, mais eficazes para interagir com alunos sobre aspectos relacionados a: reconhecimento e análise das especificidades dos gêneros textuais instanciados em textos, saliência de recursos linguísticos apropriados ao propósito sociocomunicativo de cada gênero, seleção adequada de textos para propor atividades de leitura e análise linguística contextualizadas, elaboração e interpretação de propostas de produção textual (desafios de escrita) claras e pertinentes ao nível de ensino, mobilização de conhecimentos e instrumentos adequados para diagnosticar dificuldades e avanços na aprendizagem da escrita pelos alunos e, assim, planejar melhores aulas, sabendo escolher estratégias adequadas para auxiliar os alunos a progredirem no seu processo de aprendizagem da escrita. Para poder escolher bem, é preciso antes conhecer, e essa é uma das preocupações do trabalho desenvolvido em *Leitura e Avaliação de Textos*: oferecer o conhecimento de estratégias e recursos e envolvê-los em atividades práticas para o alcance de metas definidas, motivando-os a refletir sobre os resultados obtidos e a buscar melhorias. Desse modo, esta proposta articula-se ao que preconiza o *Projeto Político-Pedagógico* da UFSM, segundo o qual:

[...] as conexões entre ensino, extensão e pesquisa, capazes de tornar o processo de formação mais produtivo, devem ocorrer por iniciativa tanto de professores como de alunos. No processo de formação, alunos e professores são responsáveis pelos resultados. Ambos devem estar atentos à realidade externa, sendo hábeis para observar as demandas por ela colocadas. Cada vez mais, problemas sociais, econômicos e culturais que repercutem na prática do cotidiano devem ser considerados na vivência acadêmica diária e nas relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem. (UFSM, 2000, s. p.)

Mais do que apontar erros nos textos dos alunos, nosso compromisso como educadores da linguagem é encontrar maneiras eficazes de dialogar via textos, oferecendo assistência qualificada para a aprendizagem da escrita. Um recurso pedagógico que tem se mostrado eficaz para isso é o bilhete orientador. Entretanto, este é considerado um gênero ainda novo (BUIN, 2006), do qual os professores em formação ainda precisam se apropriar, o que também justifica o trabalho aqui proposto. Dessa maneira, o professor pode contribuir para potencializar a ajuda profissional àqueles que pretendem desenvolver habilidades para interagir eficientemente na sociedade por meio da escrita, buscando desestabilizar modelos considerados limitados de trabalho com a linguagem e reforçar a avaliação da leitura e da escrita como processos integrados de construção de significados em contextos sociais específicos.

CONTEXTO EM QUE O TRABALHO ESTÁ INSERIDO

O presente trabalho está inserido no contexto da disciplina Leitura e Avaliação de Textos (LTV 1117), lotada no Departamento de Letras Vernáculas e ofertada aos cursos de Licenciatura em Letras da UFSM (Anexo 1). As atividades desenvolvidas na disciplina, desde sua criação em 2010, vêm sendo aprimoradas a cada edição e têm gerado importantes reflexos nas práticas pedagógicas dos seus participantes durante os estágios supervisionados, conforme manifestações de supervisores de estágios curriculares e dos próprios professores em formação.³

O trabalho que aqui se apresenta diz respeito às atividades mais recentes desenvolvidas em 60 horas-aula, no primeiro semestre de 2017, de que participaram:

- a) 15 estudantes matriculados na disciplina Leitura e Avaliação de Textos, dos mais variados períodos do curso de Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola e respectivas Literaturas) da UFSM;
- b) 19 alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública em Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS);
- c) uma professora de língua portuguesa em serviço, responsável pela referida turma na escola;
- d) uma professora formadora, responsável pela disciplina na UFSM e proponente deste trabalho.

O modo como foi conduzido todo o trabalho e o processo de interação entre os participantes na universidade e na escola estão apresentados junto à seção “Procedimentos Didáticos”. Convém destacar que a dinâmica desenvolvida já foi utilizada em cursos de Letras tanto na modalidade presencial quanto na modalidade ensino a distância (EaD), pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com algumas adaptações. Neste documento, porém, descrevem-se as atividades desenvolvidas no curso presencial, em que se fez uso da plataforma Moodle como ferramenta auxiliar para a realização de algumas atividades.

OBJETIVOS

O objetivo central é oportunizar aos professores em formação inicial de cursos de Licenciatura em Letras a vivência das etapas fundamentais de um processo de leitura e produção textual planejado e executado em interação com um contexto escolar real, a fim a melhor se prepararem para as subsequentes práticas de estágios supervisionados e, por conseguinte, para o exercício profissional. Para isso, são desenvolvidas atividades que têm por propósito orientar e preparar professores em formação a conduzir processos de ensino e aprendizagem que focalizam o texto como processo (que se desenvolve em etapas) e como produto (unidades de sentido que cumprem um propósito no meio social). Esse objetivo geral se desdobra em objetivos específicos visando à qualificação dos professores em formação para o exercício da sua atividade profissional, quais sejam:

- ampliar conhecimentos teórico-metodológicos dos graduandos sobre leitura e produção textual e criar oportunidades para a utilização desses conhecimentos em ações didáticas voltadas para contextos reais de interação;
- orientar a elaboração de propostas de produção textual que explorem temáticas e situações de interação social pertinentes ao contexto de

³ Agradeço à professora Vaima Motta, do Departamento de Educação da UFSM, por me trazer ao conhecimento o desempenho diferenciado, nas práticas de estágios, dos graduandos que cursaram a DCG Leitura e Avaliação de Textos.

- alunos da educação básica, de modo a envolvê-los como agentes sociais, capazes de fazer uso da escrita para representar experiências, posicionar-se e promover mudanças em sua comunidade;
- organizar e executar procedimentos para leitura e avaliação de textos produzidos por alunos da educação básica, com base em critérios explícitos que auxiliem os aprendizes no processo de (re)escrita;
 - orientar a elaboração de *feedbacks* coletivos e individuais que possibilitem a interação, via textos, entre os professores em formação na universidade e os alunos da educação básica na escola;
 - propiciar aos graduandos a consciência do seu processo formativo, por meio da comparação entre os produtos iniciais e finais das atividades desenvolvidas ao longo da disciplina;
 - contribuir para a formação de professores de produção textual cientes do seu papel como cidadãos e profissionais com competência para conduzir processos de ensino e aprendizagem contextualizados de leitura escrita em instituições educacionais.

CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

Os conteúdos curriculares priorizados são concepções de texto, contexto, gênero textual, escrita e reescrita; propósitos e características linguísticas de gêneros textuais; estratégias e processos de escrita e reescrita em contexto escolar. As atividades propostas aos professores em formação e, por conseguinte, aos alunos na escola parceira, são norteadas: pelo ponto de vista social da escrita, conforme abordagem sociorretórica; pela intrínseca relação contexto e textos, cujos significados são realizados por categorias semânticas e léxico-gramaticais, conforme a perspectiva sistêmico-funcional; pelo conhecimento de fatores de textualidade e recursos linguísticos, com base na Linguística Textual; e pelo caráter processual da escrita no contexto escolar, a partir da perspectiva textual-interativa.

Aspectos contextuais da linguagem são o foco da abordagem sociorretórica, na qual os textos “são atos de nossa vontade” e a escrita “nos ajuda a tornar real e forte nossa presença num mundo social em que asseveramos nossas necessidades e nosso valor” (BAZERMAN, 2006, p. 13). Enfatizam-se aspectos da dinamicidade, da fluidez e da heterogeneidade dos gêneros, vistos como “ações retóricas tipificadas”, nos termos de Miller (1984). Se determinados propósitos sociocomunicativos podem ser alcançados mediante a escolha de um gênero textual pertinente ao contexto compartilhado entre o produtor do texto e sua audiência em potencial, então é importante que seja oferecido aos alunos, na escola, um contexto em que possam ser articulados “conhecimentos e competências por meio de usos da linguagem em situações específicas, para realizar determinadas atividades sociais” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 498).

Nesse sentido, é necessária a associação de ambos os aspectos da escrita – o social e o linguístico – para que se possa envolver os alunos no árduo e complexo processo de produção de textos não apenas como artefatos em que se demonstra o quanto se sabe da estrutura textual e linguística, mas também como meios para compartilhar pensamentos, interagir, influenciar, divertir ou cooperar, tendo em vista interesses intelectuais, institucionais ou pessoais de quem escreve. O desafio para o professor é articular esses aspectos de modo equilibrado, dando espaço para que os aspectos social e linguístico sejam percebidos como constituintes de qualquer texto a ser produzido.

Essa associação é cara à teoria sistêmico-funcional, cujos pressupostos também embasam esta proposta de trabalho. Nessa abordagem, a linguagem tem caráter probabilístico, ou seja, é um sistema potencial de significados à disposição dos falantes e escritores. As análises dos gêneros e registros estão centradas nos textos como evidências dos discursos de uma sociedade ou de uma cultura. O texto é concebido como o resultado das escolhas dos falantes no âmbito das opções disponibilizadas no sistema linguístico, organizado em estratos inter-relacionados: fônico-gráfico, léxico-gramatical, semântico e contextual. As pesquisas e ações que se realizam nessa perspectiva teórica se propõem a mostrar “como e por que um texto significa o que significa” (WEBSTER, 2009, p. 7).

Texto é, portanto, concebido como produto e como processo simultaneamente (HALLIDAY, 1994). É “produto sociossemiótico orientador e revelador das atividades interacionais cotidianas” (SILVA; ESPINDOLA, 2013, p. 267), permitindo o estudo de sua materialidade linguística. É também processo por representar eventos numa rede de significados potenciais disponíveis para serem usados conforme as necessidades de interação e representação de experiências.

Nessa perspectiva, o texto se instancia em gênero, que é concebido como um “processo social organizado por etapas e orientado para propósitos sociais” (MARTIN; ROSE, 2008, p. 8). Segundo os autores, é social porque “participamos da elaboração do gênero coletivamente”; é organizado por etapas porque “normalmente o gênero demanda-nos etapas para alcançarmos nossos objetivos”; e é orientado para objetivos porque “utilizamos gênero para pôr coisas em prática” (MARTIN; ROSE, 2008, p. 8). Essa íntima associação entre o caráter social e linguístico do gênero é fundamental na presente proposta de formação de professores de produção textual, para o planejamento e a execução de atividades organizadas e sequenciadas num processo de produção escrita que permita os alunos serem bem-sucedidos nas atividades escolares. As estratégias de ensino visam ao conhecimento explícito da linguagem, com foco na “preparação de todos os estudantes para ler textos do currículo e usar o que aprenderam da leitura em sua própria escrita” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 308). Para Gouveia (2013, p. 8), um ensino baseado em gêneros

[...] garantirá não só melhores produtores textuais, como também melhores alunos, uma vez que a experiência com os gêneros desenvolve capacidades e habilidades mentais dos alunos e promove a aquisição das estruturas esquemáticas e padrões de linguagem característicos das várias disciplinas.

No intuito de contribuir com a formação de professores da área de Letras aptos a conduzirem processos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita na escola (e por extensão em cursos técnicos e superiores, uma vez que as estratégias pedagógicas aqui desenvolvidas também podem ser usadas em outros contextos de ensino), são realizados os procedimentos didáticos descritos a seguir.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

O trabalho desenvolvido junto aos professores em formação do curso de Licenciatura em Letras, matriculados na DCG Leitura e Avaliação de Textos, consiste em dez etapas, descritas a seguir, considerando a sequência cronológica dos procedimentos conduzidos pelo professor formador e das ações realizadas pelos professores em formação, voltadas para alunos de uma escola pública de Santa Maria (RS), com a colaboração da professora em serviço da disciplina de língua portuguesa da escola.⁴ Os procedimentos didáticos de cada etapa consideram, quando necessário, o Ciclo

⁴ Agradeço à Profa. MS. Angela Maria Rossi, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Altina Teixeira, pela colaboração valiosa na mediação com a escola, possibilitando que os procedimentos aqui relatados fossem executados com êxito, e à direção da escola pela parceria autorizada.

de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia de Gêneros proposta por Rose e Martin (2012) a partir dos princípios da Linguística Sistêmico-funcional. O Ciclo é constituído de três etapas básicas: desconstrução do gênero (atividades de leitura detalhada), construção conjunta (alunos produzem um texto junto com o professor) e construção individual (alunos produzem sozinhos, mobilizando conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores). Essa sequência é utilizada nos procedimentos didáticos que constituem a maioria das etapas deste trabalho, com exceção da primeira, que começa com a construção individual, uma vez que o propósito do professor formador é avaliação diagnóstica.

1) TROCA DE EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA E APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO

No primeiro encontro na disciplina, professor formador e graduandos estabelecem as primeiras interações e discutem a proposta de trabalho a ser desenvolvida na disciplina:

- a) roda de conversas sobre experiências de produção textual já vivenciadas pelos graduandos;
- b) apresentação da proposta de trabalho na disciplina, elaborada pelo professor formador, com a indicação dos objetivos, dos conteúdos, do cronograma de trabalho e da bibliografia a ser utilizada (Anexo 2);
- c) discussão da proposta e ajustes que se fizerem necessários a partir de sugestões pertinentes e viáveis fornecidas pelos graduandos;
- d) solicitação de que, no encontro seguinte, cada graduando traga uma pasta devidamente identificada, para armazenamento de todos os materiais produzidos durante a disciplina, a qual ficará sob a guarda do professor formador e será devolvida ao final do semestre.

2) AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A atividade de avaliação diagnóstica possibilita ao professor formador verificar conhecimentos prévios dos graduandos e detectar necessidades de aprendizagem. Ela consiste nos passos a seguir:

- a) entrega de cópias de uma proposta de produção textual (extraída de livro didático, ou de prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – ou de vestibular) e de um texto produzido por aluno da educação básica (sem identificação);
- b) proposição da questão “Considere a oportunidade de intervir no processo de produção desse texto, no sentido de ajudar a qualificá-lo. Como você avalia o texto e o que sugere ao seu autor?”;
- c) produção individual escrita da avaliação pelos graduandos (Anexo 3);⁵
- d) guarda dos materiais nas pastas individuais, que ficarão com o professor formador (que as devolverá no final do semestre com todos os materiais produzidos durante a disciplina).

3) SEMINÁRIOS PREPARATÓRIOS ÀS ATIVIDADES PRÁTICAS

Os seminários envolvem leituras obrigatórias de capítulos de livros e artigos de periódicos, previamente selecionadas pelo professor formador, os quais fornecem subsídios teórico-metodológicos necessários à execução das atividades práticas que se seguirão. Esta etapa consiste nos procedimentos a seguir:

⁵ Os documentos produzidos pelos estudantes tanto da universidade quanto da escola, apresentados nos anexos, têm seu uso autorizado pelos estudantes e seus responsáveis, por meio de Termos de Assentimento.

- a) organização de um cronograma de leituras obrigatórias e apresentação de seminários;
- b) realização de cada seminário em encontro anterior à atividade didática em que se utilizarão conceitos, categorias e estratégias discutidas a partir das leituras obrigatórias. Por exemplo, noções de gênero, agência e escrita e elementos básicos de comandos de produção de textos são estudados dos seminários 1, 2 e 3, previamente à prática de elaboração de propostas de produção textual;
- c) *handouts* e *slides* usados durante os seminários são disponibilizados à turma via Moodle.

4) ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Paralelamente aos primeiros seminários preparatórios, são oferecidas aos graduandos opções de contextos de interação com alunos da educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio). Após negociações, a turma opta por um contexto (neste caso, uma turma de 9º ano de uma escola municipal) e, então, o professor formador e a professora da escola organizam o cronograma de ações paralelas na universidade e na escola (Anexo 4). As atividades dos graduandos voltam-se a esse contexto escolar, incluindo a elaboração da proposta de produção textual a ser levada à escola. A etapa está organizada da seguinte forma:

- a) leitura e análise de exemplos de propostas de produção textual extraídos de livros didáticos e de provas de redação em exames nacionais e processos seletivos;
- b) discussão acerca de temáticas e gêneros textuais compatíveis com o nível de ensino dos alunos da escola, considerando-se faixa etária, conhecimentos prévios e estratégias de motivação para escrita;
- c) elaboração pelos graduandos, individualmente ou em duplas, de propostas de produção textual de acordo com os elementos básicos estudados (contextualização e comando);
- d) apresentação pelos graduandos, em *datashow*, das propostas elaboradas e recebimento de *feedbacks* orais fornecidos pelos colegas e pelo professor formador;
- e) reescrita das propostas de produção textual pelos graduandos com base nos *feedbacks* e nos critérios de avaliação previamente elaborados pelo professor formador (Anexo 5);
- f) entrega da segunda versão ao professor formador, que fornece novo *feedback* (mais detalhado) em documento postado no Moodle, com acesso apenas pelo seu autor (exemplo de *feedback* no Anexo 6);
- g) nova reescrita das propostas pelos graduandos e envio da versão final via Moodle;
- h) reunião, pelo professor formador, das versões finais em um *Portfólio* de propostas de produção textual, que é disponibilizado no Moodle da disciplina e encaminhado à escola parceira em cópias impressas;
- i) apresentação do *portfólio*, na escola parceira, pela professora de língua portuguesa à turma de 9º ano e escolha, pelos alunos, da proposta de produção textual a ser executada (exemplo no Anexo 7).

5) ELABORAÇÃO DE QUESTÕES DE LEITURA E ANÁLISE DE TEXTOS NA PERSPECTIVA DE GÊNERO TEXTUAL

A partir das leituras obrigatórias desenvolvidas nos seminários 4 e 5, são realizados estes procedimentos:

- a) divulgação aos graduandos da proposta de produção textual escolhida pelos alunos na escola;
- b) elaboração e apresentação, pelo professor formador, de questões sobre textos que instanciam o gênero solicitado no comando da proposta de produção textual (no caso, carta de leitor para jornal).
- c) coleta, pelos graduandos, de cartas de leitor que abordam palavras-chave do tema solicitado (no caso, pichação e grafite) e levantamento de recursos linguísticos típicos;
- d) elaboração, pelos graduandos, de questões de leitura e análise linguística dos textos selecionados com as correspondentes possibilidades de respostas, enviadas ao professor formador via Moodle;
- e) reunião, pelo professor formador, das questões elaboradas pelos graduandos e revisão coletiva, oportunidade em que são fornecidas orientações tanto sobre recursos linguísticos que realizam o propósito sociocomunicativo do gênero, quanto sobre estratégias de elaboração de questões;
- f) reescrita pelos graduandos das questões e possibilidades de respostas, com base nos *feedbacks* fornecidos pelo professor formador;
- g) reunião das versões finais das questões em um caderno de atividades, que é disponibilizado no Moodle da disciplina e encaminhado à escola parceira em cópias impressas (exemplo no Anexo 8);
- h) resolução das questões pelos alunos na escola, com o acompanhamento da professora de língua portuguesa, como atividade preparatória para a subsequente produção de cartas de leitor.

6) ELABORAÇÃO DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE TEXTOS

Enquanto a professora de língua portuguesa, na escola, trabalha as questões com os alunos, na universidade, os graduandos aprendem a elaborar critérios de avaliação, sendo adotados os seguintes procedimentos:

- a) levantamento e discussão de critérios de avaliação de textos de base argumentativa;
- b) elaboração, pelos graduandos, de critérios de avaliação com base nas características de cartas de leitor analisadas na etapa 5 e envio ao professor formador;
- c) reunião, pelo professor formador, das listas de critérios recebidas e revisão junto aos graduandos em aula, oportunidade em que são fornecidas orientações visando à adequação e clareza de cada critério proposto (Anexo 9);
- d) organização, em conjunto, de uma lista única de critérios a partir dos que foram propostos pelos graduandos e encaminhamento da versão final à professora de língua portuguesa para apresentação aos alunos na escola (Anexo 10);

- e) produção da primeira versão do texto pelos alunos na escola, a partir da proposta de produção textual escolhida por eles (carta de leitor sobre os limites entre pichação e grafite).

7) LEITURA, AVALIAÇÃO E PROVIMENTO DE *FEEDBACKS* À PRIMEIRA VERSÃO DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS - ATIVIDADES CONJUNTAS E INDIVIDUAIS

Com base nas leituras obrigatórias desenvolvidas no seminário 6 e no caderno didático *Produção textual na escola: subsídios para a formação do professor* (FUZER, 2016b), são estudados os papéis do professor no processo de produção textual e os procedimentos para prover *feedback*, com ênfase na função e na organização de bilhetes orientadores, a partir de movimentos e passos (Anexo 11). Tais estratégias são utilizadas em atividades realizadas em sequência:

- a) prática do papel de avaliador – leitura e avaliação conjunta (graduandos e professor formador), com base na lista de critérios previamente elaborada, de um dos textos produzidos na escola;
- b) prática dos papéis de leitor e assistente – elaboração conjunta de um bilhete orientador para o autor do texto avaliado (Anexo 12);
- c) disponibilização do bilhete orientador e do texto a que se refere para que os graduandos tenham acesso ao produto do trabalho conjunto e possam tomá-lo como base para a produção de outros bilhetes orientadores;
- d) distribuição, pelo professor formador, dos demais textos produzidos na escola entre os graduandos para que, sozinhos, os avaliem conforme os critérios estabelecidos;
- e) elaboração, pelos graduandos, de bilhete orientador para um ou dois alunos-autores e envio, pelo Moodle, para o professor formador, que fornece *feedback* individual por escrito (Anexo 13);
- f) revisão da segunda versão dos bilhetes orientadores em aula, com a supervisão do professor formador, que auxilia na avaliação dos textos e na organização dos bilhetes orientadores;
- g) encaminhamento à escola das versões finais dos bilhetes orientadores anexados à primeira versão dos textos para que os alunos, sob a supervisão da professora regente, os reescrevam.

8) LEITURA, AVALIAÇÃO E PROVIMENTO DE *FEEDBACKS* À SEGUNDA VERSÃO DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS - ATIVIDADES CONJUNTAS E INDIVIDUAIS

Enquanto os alunos reescrevem seus textos na escola, os graduandos se preparam para reconhecer formas de responder aos bilhetes orientadores para, a partir disso, prover novos *feedbacks*. A partir das leituras obrigatórias e discussões nos seminários 7 e 8, os graduandos participam destas ações:

- a) releitura da primeira versão do texto do aluno e releitura do bilhete orientador elaborado conjuntamente;
- b) leitura do texto reescrito e comparação com a primeira versão, observando avanços e retrocessos;
- c) elaboração conjunta de segundo bilhete orientador para o aluno,

- elogiando aspectos em que o texto evoluiu e orientando o que precisa ser melhorado;
- d) repetição dos procedimentos c, d, e, f da etapa anterior, de modo que cada graduando forneça *feedback* à segunda versão do texto produzido pelo mesmo aluno na primeira rodada;
 - e) encaminhamento à escola das versões finais dos bilhetes orientadores anexados aos textos para que os alunos (Anexo 14), sob a supervisão da professora regente, realizem a última revisão e reescrita.

9) AVALIAÇÃO FINAL DOS TEXTOS DOS ALUNOS E SOCIALIZAÇÃO NA ESCOLA

Após a realização de mais uma revisão e reescrita dos textos pelos alunos na escola, esta sequência de ações é executada:

- a) reunião, pela professora regente, das versões finais dos textos digitados no laboratório de informática da escola pelos alunos-autores e disponibilização aos graduandos, pelo professor formador;
- b) prática dos papéis de leitor e examinador – leitura pelos graduandos dos textos em sua versão final e seleção dos três textos que melhor atendem aos critérios de avaliação;
- c) apresentação individual, em aula, pelos graduandos, de suas justificativas para a escolha dos textos e condução de reflexões sobre o processo pelo professor formador;
- d) organização de *kits* e menções honrosas para premiar os autores dos três textos mais votados (*kits* montados com materiais escolares, livros e guloseimas, doados pelos graduandos e pelo professor formador);
- e) visita à escola pelos graduandos para a entrega de chocolates e cartões de felicitações a todos os alunos-autores que participaram do processo, leitura dos textos selecionados e entrega dos prêmios aos seus autores;
- f) encaminhamento dos textos aos editores de jornais locais da cidade e postagem nas redes sociais da escola.

10) REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO VIVENCIADO E AUTOAVALIAÇÃO

Encerradas as atividades de interação com a escola, os graduandos são levados a refletir sobre o processo vivenciado e a avaliar os produtos de sua participação nas atividades ao longo da disciplina. Para isso, são realizados os seguintes procedimentos:

- a) devolução, pelo professor formador, da pasta com os materiais dispostos em ordem cronológica, acrescidos de uma ficha de controle das atividades (Anexo 15) de que cada graduando participou, de modo que este possa visualizar todas as etapas do processo vivenciado na disciplina;
- b) aplicação de instrumento de avaliação que possibilita comparar o desempenho dos estudantes no início do processo (avaliação diagnóstica) e no final (nova avaliação do mesmo texto usado na avaliação diagnóstica) (Anexo 16);
- c) fornecimento pelo professor formador, no último encontro, de um parecer individual, destacando aspectos em que o graduando evoluiu

e aspectos que precisará melhorar ao longo do seu processo de formação. Por fim, aplicação de um questionário (Anexo 17) pelo qual os graduandos são convidados a avaliar a disciplina e fornecer sugestões para qualificar o processo na próxima edição.

AValiação DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

A avaliação dos graduandos é processual, tendo como pontos de referência a avaliação diagnóstica e as avaliações pontuais, quais sejam: realização das leituras obrigatórias e complementares com participação ativa (como apresentador e debatedor) nos seminários preparatórios; elaboração de propostas de produção textual, de critérios de avaliação e de questões para leitura e análise de textos; avaliação de textos com base nos critérios e elaboração de bilhetes orientadores. Ao final, é aplicado o instrumento de avaliação de processo e de produto e é feita comparação entre o desempenho do graduando na atividade de avaliação diagnóstica (etapa 2) e na atividade final (10).

Os resultados dessas avaliações evidenciam expressiva melhor compreensão dos estudantes sobre o texto como um processo que precisa passar por várias etapas para se tornar um produto qualificado em condições de cumprir seu propósito comunicativo. Verificam-se também significativas melhoras no uso da linguagem pelos graduandos no decorrer das atividades que demandaram produção textual. Ao escreverem e reescreverem propostas de produção textual, questões, critérios de avaliação e bilhetes orientadores, os graduandos aprimoraram suas habilidades de escrita, conheceram e praticaram gêneros relevantes ao processo de ensino e aprendizagem da escrita na escola. Com isso, desenvolveram a percepção do valor e do papel social da escrita, a noção de autoria como responsabilidade do dizer e a compreensão do texto como processo e como produto, ampliada com a socialização dos textos resultantes desse processo.

Tendo em vista as experiências ao longo das edições, a proposta de trabalho aqui apresentada contribui para tornar mais explícitas as relações entre teorias e práticas, especialmente no momento da formação em que os graduandos já terão adquirido conhecimentos de base – em disciplinas como fundamentos gramaticais, gêneros e leitura, produção textual, linguística e fundamentos literários –, estão cursando didática e, nos semestres posteriores, realizarão os estágios supervisionados, quando poderão revisar as estratégias aprendidas em Leitura e Avaliação de Textos e perceber, na relação direta com os alunos, o que ainda podem e precisam buscar aprender até o final do curso.

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

A reflexão sobre o processo e os resultados obtidos ao longo e ao final das atividades no âmbito da disciplina Leitura e Avaliação de Textos possibilita a constatação de que esse é, de fato, um caminho viável e eficiente para aliar teoria e prática no processo formativo de professores de produção textual na condução de processos de letramento. Isso é indicado pelas significativas mudanças na maneira como os graduandos passam a olhar os textos produzidos pelos alunos – não mais priorizando a busca por erros na redação, mas passando a focalizar aspectos de conteúdo e estrutura textual relacionados ao propósito comunicativo do gênero, diagnosticando, a partir da avaliação dos textos, o que os alunos precisam aprender para escreverem melhor, conseguindo usar estratégias e recursos para intervir adequadamente no processo

de leitura e escrita desses alunos e para oportunizar a interação social via textos para além dos limites da sala de aula e da escola.

O olhar do professor formador também vai se modificando, como o olhar da águia que observa e percebe com nitidez e minúcia o que é mais relevante considerar. Cada aluno e cada texto representam um desafio, um tesouro a ser desvendado com cautela e paciência. Para a escrita não há receitas, assim como não há para o ensino de escrita. Mas é possível e necessário pensar, propor e organizar caminhos (sempre mais de um) para segui-los sempre que as produções textuais dos alunos desafiam o olhar do professor. Como professor formador, é o que venho buscando fazer desde que me dei conta da preciosidade escondida nos textos produzidos pelos alunos, seja na universidade, seja na escola. Ajudá-los a lapidar suas pedras tem sido a minha busca incansável, em projetos de extensão, como o Ateliê de Textos (FUZER, 2009, 2016a),⁶ cujas ações e reflexões têm gerado conhecimentos e metodologias publicados em artigos acadêmicos (FUZER, 2014a; FUZER, 2012; FUZER; WEBER, 2012) e *e-book* didático (FUZER, 2017, 2016b), Ateliê esse retroalimentado por resultados de pesquisas realizadas no âmbito do projeto *Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional* (FUZER, 2014b). Os resultados dessas produções têm contribuído para a construção e o aprimoramento contínuo da proposta de trabalho aqui sintetizada.

Nesta proposta, o professor se vê em constante processo de avaliação e autoavaliação, pois precisa refletir sobre o que foi feito e considerar os resultados de uma etapa para planejar a etapa seguinte. Mediante o estabelecimento de um motivo, de uma necessidade ou de um desejo, o estudante se vê envolvido numa situação real de comunicação. Como argumenta Bazerman (2006, p. 34),

[...] uma vez que os alunos se sintam parte da vida de um gênero, qualquer um que atraia sua atenção, o trabalho duro e detalhista de escrever se torna irresistivelmente real, pois o trabalho traz uma recompensa real quando engajado em atividades que os alunos consideram importantes.

Cabe aos professores, segundo Bazerman (2006), manterem vivos, em ações significativas da comunicação escolar e fora dela, os gêneros que solicitam aos alunos produzirem. Para o autor, a escolha estratégica de gêneros pode auxiliar a introduzir o aluno “em novos territórios discursivos, um pouco mais além dos limites de seu habitat linguístico” (BAZERMAN, 2006, p. 31). É isso que o professor formador, na proposta de trabalho aqui apresentada, busca realizar e aprimorar a cada edição da disciplina *Leitura e Avaliação de Textos*, com adaptações nas atividades para melhor se ajustarem às necessidades e preferências dos estudantes, sem perder de vista as etapas fundamentais do processo de formação.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Tradução Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

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

⁶ Informações sobre esse projeto estão disponíveis em: www.ufsm.br/ateliedetextos.

MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 95-124.

FUZER, C. *Ateliê de textos para ler e reinventar estórias: do contexto ao texto e vice-versa*. Santa Maria: Editora PRE UFSM, 2017. 118p. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B8F4g3r4wWQbUjJteXNXcolOQU9GaUx5Nk5RTGhOcVR6aVA4/view>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

FUZER, C. *Ateliê de Textos: práticas orientadoras para produção e avaliação de textos na perspectiva sistêmico-funcional*. Projeto de ensino e extensão Registro GAP/CAL nº 040190. Santa Maria: UFSM/CAL, 2016a.

FUZER, C. *Produção textual na escola: subsídios para a formação do professor*. Santa Maria: UFSM, 2016b.

FUZER, C. *Ateliê de Textos: (re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico*. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v.1, n. 37, p. 56-79, jul./dez. 2014a. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/772/764>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

FUZER, C. *Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional*. Projeto de pesquisa. Registro GAP/CAL nº 037375. Santa Maria: CAL, UFSM, 2014b.

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. *Letras*, v. 22, n. 44, 2012. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r44/artigo_10.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

FUZER, C. *Práticas orientadoras para produção e avaliação de textos na perspectiva textual-interativa*. Projeto de ensino e extensão Registro GAP/CAL nº 0254016. Santa Maria: UFSM/CAL, 2009.

FUZER, C.; WEBER, T. Um passo de cada vez. a (re)escrita em resposta a *feedbacks* no processo ensino-aprendizagem de produção textual. *Cadernos de Linguagem & Sociedade*, v. 13, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/7872/6000>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

GOUVEIA, C. M. *A formação de professores e o desenvolvimento da literacia: contributos dos estudos de gênero para a docência e aprendizagem colaborativa*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS, 13, 11-14 jun. 2013, Santa Maria, RS. Não publicado.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Arnold, 1994.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: Mapping Culture*. London and Oakville: Equinox, 2008.

MILLER, C. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, n. 70, p. 151-167, 1984.

MOTTA-ROTH, D. Ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. London: Equinox, 2012.

SILVA, W. R.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional? *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n. 34, p. 259-307, jan./jun. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2016-2026*. Santa Maria: MEC, UFSM, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa*. Santa Maria: UFSM/CAL, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto Político-Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria*. Santa Maria: UFSM, 2000.

WEBSTER, J. Introduction. In: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. *Continuum companion to systemic functional linguistics*. New York: Continuum International, 2009.

ANEXO 1 - DISCIPLINA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM		Date:	20/07/2017
Diário de Classe		Hour:	18:28
Disciplina:	LTV1117 - LECTURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS	Turma:	11
Curso:	735 - Letras - LIC - Hab. Português e Literatura Língua Portuguesa	Ano/Período:	2013/1, Semestre 3
C. Horário:	80	Creditos:	3
Situação:	Turma encerrada. Versão definitiva		
Docente(s):	CRISTIANE FUZER		

Diário de Classe

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

ANEXO 2 – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – Curso de Licenciatura em Letras
Prof^ª Dr^ª Cristiane Fuzer

DISCIPLINA: Leitura e Avaliação de Textos (LTV 2017) Carga horária: 60h

OBJETIVO: Conhecer e discutir perspectivas e métodos de avaliação de textos produzidos em contextos escolares. Analisar e elaborar critérios de avaliação de textos. Praticar a avaliação de textos.

PROGRAMA:

Unidade 1 – Avaliação em perspectiva

1.1 O lugar da avaliação no processo ensino-aprendizagem de produção textual

1.1 Tipos de correção

1.2 Revisão e reescrita

Unidade 2 – Critérios de avaliação

2.1 A partir do modo de organização

2.2 A partir do gênero textual

Unidade 3 – Prática de avaliação de textos

Plano de ensino 1º semestre 2017

Data	Conteúdos e atividades
10/03	Experiências de produção textual. Proposta de trabalho na disciplina e sistemática de avaliação.
17/03	Atividade para avaliação diagnóstica. Abordagem processual da escrita. Seminário 1: Gênero, agência e escrita (BAZERMAN, 2006).
24/03	Gêneros nos Parâmetros Curriculares Nacionais – anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998) e ensino médio (BRASIL, 2002) Seminário 2: Funções da escrita de diferentes gêneros textuais e princípios norteadores para o ensino de produção textual (PASSARELLI, 2012).
31/03	Seminário 3: Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos (MENEGASSI, 2003). Análise de propostas de produção textual.
07/04	Apresentação e revisão das propostas de produção textual. Reescrita das propostas de produção textual.
28/04	Entrega da versão final das propostas de produção textual (<i>portfólio</i> de propostas de produção textual) Seminário 4: O que é Argumentar (KOCH, ELIAS, 2016).
05/05	Seminário 5: Família do Argumentar: Discussão e Exposição (ROSE, 2011, p 23-25); (ROSE, MARTIN, 2012. p. 128-130). Análise das etapas e fases em gênero argumentativo. Análise de exemplares de gênero textual. Elaboração de atividades didáticas.
12/05	Apresentação das atividades didáticas sobre o gênero textual estudado. <i>Feedbacks</i> para reelaboração.
19/05	Entrega da versão final das atividades didáticas. Elaboração de critérios de avaliação de textos conforme o gênero.
26/05	Papéis do professor no processo de produção textual. Tipos de correção e procedimentos para prover <i>feedback</i> (FUZER, 2016). Seminário 6: Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual (FUZER, 2012). Exercício de avaliação de textos e produção de bilhetes orientadores

02/06	Seminário 7: Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita (PENTEADO; MESKO, 2006) Seminário 8: A reescrita no processo de produção textual: respostas a bilhetes orientadores na educação básica (FUZER, GERHARDT e LIMA, 2015).
09/06 23/06	Avaliação de textos com base em critérios e provimento de <i>feedbacks</i> (orientações para reescrita) a versões de textos produzidos por alunos na escola.
30/06	Visita à escola. Reflexões e avaliação final de todo o processo vivenciado.

SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO: a avaliação será processual, tendo como pontos de referência a avaliação diagnóstica e as avaliações pontuais, quais sejam: participação ativa (como apresentador e debatedor) nos seminários de preparação; elaboração de propostas de produção textual e de critérios de avaliação; avaliação de textos e provimento de *feedbacks* (bilhetes orientadores).

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 95-124.

FUZER, C. Ateliê de Textos: (re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v.1, n. 37, p. 56-79, jul.-dez. 2014.

_____. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras (UFSM)**, v. 22, n. 44, p. 213-245, jan./jun. 2012. Disponível em: http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r44/artigo_10.pdf.

_____. **Produção textual na escola: subsídios para a formação do professor**. Santa Maria: UFSM, 2016.

_____; GERHARDT, C.C.; LIMA, L. O. A reescrita no processo de produção textual: respostas a bilhetes orientadores na educação básica. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, UFSM, v. 17, p. 1-20, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/25510/14897>.

FUZER, C.; WEBER, T. Um passo de cada vez. A (re)escrita em resposta a *feedbacks* no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Cadernos Linguagem & Sociedade (UnB)**, Brasília, v. 3 (2), 2012. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/7872>.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos: Claraluz, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **O que é Argumentar**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 32-45.

MENEGASSI, R.J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 42, p. 55-79, jul.-dez. Campinas, 2003.

NASCIMENTO, C. E. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. Campinas, SP: Pontes. p. 65-81.

PASSARELLI, L.M.G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PENTEADO, A. E. A.; MESKO, W. S. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 71-91.

SIGNORINI, I. Prefácio. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação de professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 7-16.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, D.A. **Produção textual e revisão textual**. Um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ANEXO 3 - EXEMPLO DE PRODUÇÃO NA ATIVIDADE PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

VESTIBULAR UISM 2011

Proposta de Redação

Represente em prosa a experiência recorrente nos meios para o consumo precoce do álcool.

O PERIGOSO USO PRECOZE DO ALCOOL



Carros gemem no porto turístico das Lajes, mesmo em dias de pouco vento, em Curitiba. SP. (Foto: Divulgação / F1000)

A cada cinco pessoas adolecentes "O uso precoce do álcool" divulgado pelo Ministério da Saúde de Curitiba, o álcool é consumido antes dos 18 anos de idade. Segundo o relatório, a maioria dos jovens que consomem álcool antes dos 18 anos de idade faz isso por influência dos pais, amigos ou colegas. O estudo também aponta que o consumo precoce do álcool está associado a maiores riscos de problemas de saúde, como doenças hepáticas, pancreáticas e cardiovasculares, além de problemas de aprendizagem e comportamento.

30. INTRODUÇÃO

O que precisa e a sociedade para garantir, especialmente, a participação mais ativa de cada um na construção de uma sociedade mais justa, equitativa, sustentável e próspera.

30. CONCLUSÃO

Na perspectiva de um futuro melhor, é preciso que todos tenham acesso às oportunidades e recursos necessários para que possam desenvolver suas potencialidades e contribuir para o bem comum.

Após a leitura do fragmento apresentado, sugira uma opinião sobre a questão do consumo precoce do álcool.

Exatidão entre aspas

no título sem ponto final, pois já possui vírgula

A grande indústria...
 ...Beber para obter o prazer, o prazer para com prazer, o prazer...
 ...Como diz a máxima inglesa: "A indústria de bebidas é a indústria de saúde". A produção e o consumo de álcool estão diretamente relacionados à saúde pública e ao desenvolvimento econômico. Segundo a Organização Mundial da Saúde, o consumo de álcool é responsável por cerca de 5% das doenças e mortes no mundo, sendo a causa de muitas doenças crônicas.

A facilidade de acesso ao álcool, seja através de bares, restaurantes e lojas especializadas, facilita o consumo precoce do álcool. Além disso, a influência da mídia e da publicidade também contribui para a normalização do consumo de álcool entre os jovens.

O álcool é a base dos temperos que dão sabor às comidas e bebidas. No entanto, o consumo excessivo de álcool pode causar danos à saúde e ao desenvolvimento pessoal e profissional.

O fato é que tanto o álcool quanto a indústria de bebidas são aspectos importantes da sociedade. No entanto, é preciso que haja um equilíbrio entre o consumo de álcool e a saúde pública.

Conectividade: mais coesão ao juntar as frases e de forma proposital -> palavras-chave

posicionamento argumentativo estrutural e textual aspectos léxicos gramaticais

ANEXO 4 - CRONOGRAMA DE AÇÕES PARALELAS NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
DISCIPLINA: LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS
EQUIPE DE TRABALHO:

Coordenadora das atividades na UFSM: Profa. Cristiane Fuzer

Ministrante das aulas na escola e orientadora direta dos alunos: Profa.

Elaboradores da proposta de produção textual e avaliadores dos textos (*feedbacks* por meio de bilhetes orientadores): estudantes do curso de Licenciatura em Letras, orientados pela Prof^a Cristiane Fuzer

Público beneficiado: alunos do Ano do EM da Escola

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES PARA O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

NA UNIVERSIDADE		NA ESCOLA	
Período	Atividades	Período	Atividades
Março	Seminários preparatórios – estudos teórico-metodológicos	Abril	Apresentação da proposta de trabalho em parceria com a universidade.
Abril	Elaboração e reelaboração de propostas de produção textual		
Maio	Elaboração e reelaboração de atividades de leitura detalhada sobre o gênero escolhido. Elaboração e reelaboração de critérios de avaliação	Maio	Leitura do <i>portfólio</i> de propostas de produção textual (elaboradas pelos graduandos) e escolha de uma proposta pelos alunos. Realização das atividades de leitura detalhada (elaboradas pelos graduandos). Familiarização com os critérios de avaliação (elaborados pelos graduandos).
Maio e junho	Seminários preparatórios sobre provimento de <i>feedback</i> (bilhetes orientadores).	Junho	Escrita do texto (produção da 1ª versão do texto) pelos alunos.
Junho	Provimento de <i>feedback</i> à 1ª versão do texto (elaboração de bilhetes orientadores).	Junho	Reescrita do texto (2ª versão) pelos alunos com base nos <i>feedbacks</i> (bilhetes orientadores) fornecidos pelos acadêmicos
Junho	Provimento de <i>feedback</i> à 2ª versão do texto.	Junho	Rescrita do texto e revisão final (3ª versão) pelos alunos com base nos <i>feedbacks</i> (bilhetes orientadores) fornecidos pelos acadêmicos. Digitação das versões finais pelos alunos.
Junho e Julho	Seleção de texto(s) mais adequado(s) aos critérios de avaliação. Visita à escola para premiação. Reflexões e avaliação final do processo.	Junho e julho	Divulgação dos resultados e premiação na escola. Encaminhamento dos textos para socialização conforme o caso.

**ANEXO 5 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL
(ELABORADOS PELO PROFESSOR FORMADOR)**

Crítérios de avaliação	Sim	Em parte	Não
1) A proposta de produção textual apresenta contextualização com textos de apoio para leitura informativa que auxiliem o aluno na abordagem do tema, compatível com o contexto dos alunos (série, faixa etária, comunidade...).			
2) Há coesão entre os textos de apoio e o comando a ser seguido pelo aluno.			
3) O comando especifica o gênero textual a ser produzido, plausível para o tema levantado nos textos de apoio.			
4) O comando especifica a finalidade do texto a ser produzido, coerente com o gênero.			
5) O comando explicita o(s) interlocutor(es) do texto a ser produzido, tendo em vista o gênero.			
6) O comando explicita o meio de circulação coerente com o gênero.			
7) A redação está de acordo com a norma-padrão da língua e convenções de escrita.			

ANEXO 6 - EXEMPLO DE *FEEDBACK* ESCRITO FORNECIDO PELO PROFESSOR FORMADOR VISANDO À QUALIFICAÇÃO DE PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL ELABORADA PELO GRADUANDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS
PROF. CRISTIANE FUZER
ACADÊMICA: ***

Prezada ***,

Sua proposta aborda um tema instigante, especialmente no cenário urbano em que é muito provável que os alunos do 9º ano de um bairro de Santa Maria, de uma forma ou de outra, já tenham visualizado pichações e/ou grafites. É relevante saber o que esses alunos pensam dessas práticas que têm marcado presença em muros e paredes de edificações públicas e particulares. Desafiar os alunos a discutirem um tema e escreverem suas opiniões sustentadas por argumentos (sim, é preciso ter argumentos) é muito bom. A escolha pelo gênero carta de leitor desafia, ainda, os alunos a exercitarem a concisão na exposição da tese e de, pelo menos, um argumento ou na provação de uma discussão sobre o tema, mostrando dois ou mais lados da questão. Para qualificar sua proposta de produção aos alunos do 9º ano, apresento, em balões de comentários, algumas orientações no intuito de contribuir no seu processo de reescrita, ok?

Qualquer dúvida que surgir durante esse processo, poste suas questões no Fórum de Dúvidas no moodle da disciplina, certo?

Aguardando pela versão final de sua proposta, deixo meu abraço.

Profa. Cris

• PROPOSTA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL:

A partir da leitura, análise e compreensão dos textos de apoio, reflita sobre como linguagem e imagens pichadas nas ruas produzem efeito na sociedade e produza uma Carta do leitor dissertando/refletindo sobre a seguinte questão: "pichação: quais os limites entre arte e vandalismo?" Seu texto será veiculado em um jornal local a fim de que você – o autor – e os leitores – cidadãos da cidade – possam rever conceitos sobre a criminalidade e a arte nas ruas de Santa Maria.

[Material de apoio]:

Comentado [CF1]: Não há necessidade de marcador nem de dois-pontos em títulos.

Comentado [CF2]: Qual a diferença entre ler, analisar e compreender? Para iniciar o comando assim, os textos de apoio deveriam estar ANTES do comando, não? Como o comando veio antes dos textos, talvez seja mais coerente, no final do comando, convidar o aluno a ler os textos de apoio, iniciando com algo como "Para ampliar informações sobre o tema, leia os textos...." ou outra forma de convidar a ler.

Comentado [CF3]: Para refletir, o aluno não deveria ser convidado, antes, a ler os textos de apoio que compõem a contextualização desta proposta? Recomendo que anuncie, em algum momento, os textos que acompanham o comando.

Comentado [CF4]: Para dissertar, sempre tem que refletir. Então, uma dessas palavras é dispensável, certo?

Comentado [CF5]: A carta de leitor é um texto sucinto em que é preciso expor um ponto de vista e um ou dois argumentos de modo bem resumido, pois o espaço destinado no jornal ou na revista costuma ser curto. Você chegou a pesquisar sobre o propósito e as características da carta de leitor? Se me permite uma sugestão, recomendo que leia trabalhos de pesquisa sobre carta de leitor publicados em revistas acadêmicas. Há vários no Google Acadêmico. Compartilho dois exemplos (há muitos outros nos sites de busca):
Cordeiro (2012), disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/12991/12498>
Novaes (2012), disponível em:
http://www.uniabru.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/505/pdf_238

Comentado [CF6]: Por que as aspas? Vc. está citando o discurso de alguém? De quem? Se não for citação direta, não precisa aspas. Se o objetivo é dar destaque, use itálico ou negrito, ok?

Comentado [CF7]: Será que o professor pode prometer isso aos alunos? A publicação de cartas de leitor depende da seleção feita pelo editor do jornal. Leve em conta as condições de circulação do gênero escolhido. Talvez seja melhor vc. esclarecer como o encaminhamento dos textos para publicação será realizada. Uma alternativa é modalizar: em vez de dizer "será veiculado" (afirmação) é mais conveniente dizer "poderá ser encaminhado para publicação..." (hipótese, possibilidade...). O que vc. acha?

Comentado [A8]: Será que o autor deverá rever conceito? Não seria a opinião do autor?

Comentado [A9]: Não seria rever conceitos sobre o grafite ou "pichação"?

Comentado [A10]: Não seria Texto 1 em vez de material de apoio?

De crime a arte: a história do grafite nas ruas de São Paulo¹

- Grafitódromo

A secretaria da Cultura de São Paulo afirmou que pretende criar uma área para grafiteiros e muralistas no bairro da Mooca, na zona leste de São Paulo, chamada de grafitódromo. Segundo Doria, assim como a arte fica nos museus, o grafite também deve ficar em "lugares adequados". A ideia é inspirada em Wynwood, um bairro de Miami que abriga painéis e murais de arte urbana, assim como a venda de produtos licenciados para viabilizar o negócio.

"Doria não precisa olhar para Miami para intervir nas artes de rua. O mundo é que olha para nós. São Paulo sempre foi a capital do grafite mundial", afirma Rui Amaral, autor do primeiro grafite pintado à mão em São Paulo, em 1982.

Para o artista plástico Jaime Prades, que também fez parte da primeira geração de grafiteiros, o grafitódromo representa um limite para liberdade de expressão. "É uma visão paternalista que quer impor o que considera 'certo'. Logo, o grafite é algo errado, que tem que ser contido e controlado", diz, "mas nesse caso, não seria mais grafite, já que a alma do grafite é interagir com a cidade livremente."

- Grafite x pichação

A discussão sobre o grafite como arte ou como vandalismo, segundo Rui Amaral, reflete o modo como cada gestão pública entende essas intervenções urbanas.

A autorização para fazer intervenções na avenida 23 de Maio, por exemplo, era pedida pelos artistas desde a gestão de Jânio Quadros (1986 a 1989), mas foi autorizada somente no fim da gestão de Fernando Haddad (PT), em 2016.

"A avenida 23 de Maio foi o ápice do movimento artístico urbano paulistano", relembra Amaral, que é responsável pelas gravuras do buraco da av. Paulista, desenhados pela primeira vez, de forma ilegal, em 1989 e legalizados em 1991 pela gestão de Luiza Erundina (PT).

Até 2011, o grafite em edifícios públicos era considerado crime ambiental e vandalismo em São Paulo. A partir daquele ano, somente a pichação continuou sendo crime.

De um modo geral, a pichação - que costuma trazer frases de protesto ou insulto, assinaturas pessoais ou de gangues - é considerada uma intervenção agressiva e que degrada a paisagem da cidade. O grafite, por sua vez, é considerado arte urbana.

Comentado [CF11]: Coloque a referência à fonte do texto na linha abaixo do fim do texto. As notas de rodapé podem ser usadas para outras finalidades, como informações secundárias. A referência à fonte não é informação secundária.

¹ Texto de apoio, retirado e adaptado de <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-38766202>, acesso em 07/04/2017 às 17:35. **Se o texto tiver um autor responsável, cite o nome dele tb. Se não tiver o nome, cite o jornal. O formato da referência deve ser assim: SOBRENOME, Nome. Título do texto. Publicado em: data. Disponível em: www..... Acesso em: data em que vc. acessou.

Entre várias paredes: os segredos mais quentes de Pompeia

Segundo os costumes do povo de Pompeia, desenhar nas paredes e fazer objetos eróticos espantava o mau olhado e trazia sorte

Por Sérgio Overman

31 ago 2013, 22h00 - Atualizado em 2 nov 2016, 09h32



Qualquer pessoa precavida sabe que as paredes têm ouvidos, mas poucos imaginam que elas podem guardar segredos por mais de 2 mil anos. Foi o que a arqueóloga Lourdes Feitosa, da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, descobriu ao analisar grafites nos muros de Pompéia, uma antiga colônia romana onde hoje é o sudoeste da Itália. Lá estão provas de que, ao menos nas pichações de parede, o amor é eterno: as histórias e inscrições íntimas, feitas há mais de 20 séculos, resistiram ao tempo e à erupção do vulcão Vesúvio que destruiu a cidade no ano 79 a.C. O resultado da pesquisa de Lourdes foi um retrato detalhado das relações amorosas e sexuais da época.

Os relatos são bem corriqueiros, parecidos com os encontrados hoje na porta de qualquer banheiro público. Alguns são bastante açucarados: "Quem ama não deve se banhar em fontes quentes, pois ninguém que foi escaldado pode amar as chamas", ou então "Viva quem ama, morra quem não sabe amar! Morra duas vezes mais quem proíbe o amor". Outro, escrito na rua dos prostíbulos, é bem mais libertino: "Plácido aqui fornicou quem ele desejou". Até as mulheres aproveitavam para mostrar sua força: "Se alguém procura nesta cidade abraços amorosos, saiba que nenhuma garota espera iniciativa de homem", diz uma frase nos muros da Basilica. Outra diz apenas: "Miduse possuidora".

2

² Texto de apoio, retirado de <http://super.abril.com.br/historia/as-paredes-contam-tudo/>, acesso em 07/04/2017 às 17:41. **Ver orientação que coloquei na nota anterior.

Comentado [A12]: Indique que esse é o Texto 2.

ANEXO 7 - PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCOLHIDA PELOS ALUNOS NA ESCOLA

PROPOSTA 3

ORGANIZADA POR *****

TEXTO 1

De crime a arte: a história do grafite nas ruas de São Paulo¹

- **Grafitódromo**

A secretaria da Cultura de São Paulo afirmou que pretende criar uma área para grafiteiros e muralistas no bairro da Mooca, na zona leste de São Paulo, chamada de grafitódromo. Segundo Doria, assim como a arte fica nos museus, o grafite também deve ficar em “lugares adequados”.

A ideia é inspirada em Wynwood, um bairro de Miami que abriga painéis e murais de arte urbana, assim como a venda de produtos licenciados para viabilizar o negócio.

“Doria não precisa olhar para Miami para intervir nas artes de rua. O mundo é que olha para nós. São Paulo sempre foi a capital do grafite mundial”, afirma Rui Amaral, autor do primeiro grafite pintado à mão em São Paulo, em 1982.

Para o artista plástico Jaime Prades, que também fez parte da primeira geração de grafiteiros, o grafitódromo representa um limite para liberdade de expressão. “É uma visão paternalista que quer impor o que considera ‘certo’. Logo, o grafite é algo errado, que tem que ser contido e controlado”, diz, “mas nesse caso, não seria mais grafite, já que a alma do grafite é interagir com a cidade livremente.”

- **Grafite x pichação**

A discussão sobre o grafite como arte ou como vandalismo, segundo Rui Amaral, reflete o modo como cada gestão pública entende essas intervenções urbanas.

A autorização para fazer intervenções na avenida 23 de Maio, por exemplo, era pedida pelos artistas desde a gestão de Jânio Quadros (1986 a 1989), mas foi autorizada somente no fim da gestão de Fernando Haddad (PT), em 2016.

“A avenida 23 de Maio foi o ápice do movimento artístico urbano paulistano”, relembra Amaral, que é responsável pelas gravuras do buraco da av. Paulista, desenhados pela primeira vez, de forma ilegal, em 1989 e legalizados em 1991 pela gestão de Luiza Erundina (PT).

Até 2011, o grafite em edifícios públicos era considerado crime ambiental e vandalismo em São Paulo. A partir daquele ano, somente a pichação continuou sendo crime.

De um modo geral, a pichação - que costuma trazer frases de protesto ou insulto, assinaturas pessoais ou de gangues - é considerada uma intervenção agressiva e que degrada a paisagem da cidade. O grafite, por sua vez, é considerado arte urbana.

¹ MODELLI, Laís. De crime a arte: a história do grafite nas ruas de São Paulo. Publicado em 28 de janeiro de 2017. Disponível em <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-38766202>. Acesso em 07/04/2017 às 17:35.

TEXTO 2

Entre várias paredes: os segredos mais quentes de Pompeia

Segundo os costumes do povo de Pompeia, desenhar nas paredes e fazer objetos eróticos espantava o mau olhado e trazia sorte

Por Sérgio Gwerzman

31 ago 2003, 22h00 - Atualizado em 2 nov 2016, 00h32



Qualquer pessoa precavida sabe que as paredes têm ouvidos, mas poucos imaginam que elas podem guardar segredos por mais de 2 mil anos. Foi o que a arqueóloga Lourdes Feitosa, da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, descobriu ao analisar grafites nos muros de Pompéia, uma antiga colônia romana onde hoje é o sudoeste da Itália. Lá estão provas de que, ao menos nas pichações de parede, o amor é eterno: as histórias e inscrições íntimas, feitas há mais de 20 séculos, resistiram ao tempo e à erupção do vulcão Vesúvio que destruiu a cidade no ano 79 a.C. O resultado da pesquisa de Lourdes foi um retrato detalhado das relações amorosas e sexuais da época.

Os relatos são bem corriqueiros, parecidos com os encontrados hoje na porta de qualquer banheiro público. Alguns são bastante açucarados: "Quem ama não deve se banhar em fontes quentes, pois ninguém que foi escaldado pode amar as chamas", ou então "Viva quem ama, morra quem não sabe amar! Morra duas vezes mais quem proíbe o amor". Outro, escrito na rua dos prostíbulos, é bem mais libertino: "Plácido aqui fornicou quem ele desejou". Até as mulheres aproveitavam para mostrar sua força: "Se alguém procura nesta cidade abraços amorosos, saiba que nenhuma garota espera iniciativa de homem", diz uma frase nos muros da Basílica. Outra diz apenas: "Miduse possuidora".

A partir da leitura e compreensão dos textos de apoio, produza uma **carta do leitor** dissertando sobre a seguinte questão: pichação: quais os limites entre arte e vandalismo? Seu texto poderá ser publicado em um jornal local a fim de que os leitores – cidadãos da cidade – possam rever conceitos sobre arte x pichação nas ruas de Santa Maria.

ANEXO 8 – EXEMPLO DE QUESTÕES ELABORADAS PELOS GRADUANDOS (VERSÃO FINAL)

ATIVIDADES DE LEITURA E ANÁLISE TEXTUAL – REVISADAS

Para responder às questões de 1 a 3, leia o TEXTO 1.

TEXTO 1

Grafite

A cidade está um lixão a céu aberto e precisa de intervenções (“A arte da polêmica”, 1º de fevereiro). A agenda da Cidade Linda deve ser cumprida e os pichadores têm de ser multados. Além disso, precisa-se observar a Lei Cidade Limpa, com fiscalização para a retirada de cartazes e faixas. Em um segundo momento, poderão ser estipulados locais para que os grafiteiros embelezem a cidade.

Celia Putini

Celia Putini. Seção “A opinião do leitor”, *Veja São Paulo*, 03 fev. 2017.

Disponível em: <http://vejasp.abril.com.br/cidades/cartas-edicao-2515/>. Acesso em 16 maio 2017 às 21h

Questão 1 – Sublinhe as palavras-chave do texto e, com base nelas, identifique o TEMA.

Questão 2 – Assinale a alternativa que sintetiza o TEMA desenvolvido do texto.

- a) Poluição em São Paulo.
- b) Formas de punição para quem polui as cidades.
- c) Pichação e grafite na cidade de São Paulo.
- d) Formas de embelezar as cidades.
- e) Fiscalização nas ruas de São Paulo.

Questão 3 – Com base nos índices de avaliação usados no texto de Celia Putini, qual é a TESE?

- a) Intervenções são importantes para diminuir a poluição na cidade.
- b) Praticantes de pichação e grafite devem ser multados.
- c) Pichação suja a cidade, ao passo que grafite embeleza.
- d) A pichação deve fazer parte da agenda Cidade Linda.
- e) A Lei Cidade Limpa está sendo cumprida em São Paulo.

Questão 4 – Para validar sua tese, a autora apresenta informações que servem de ARGUMENTOS. Assinale V na(s) afirmativa(s) em que se verifica um argumento utilizado no texto e F na(s) afirmativa(s) em que não se verifica um argumento.

- () A cidade está um lixão a céu aberto devido a pichações, cartazes e faixas.
- () É preciso observar a agenda Cidade Linda e a Lei Cidade Limpa.
- () Poderão ser estipulados locais para que os grafiteiros embelezem a cidade.

A sequência correta é

- a) V – V – F.
- b) V – F – F
- c) F – F – V.
- d) F – V – V.
- e) V – V – V.

ANEXO 9 - EXEMPLOS DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ELABORADOS PELOS GRADUANDOS (PRIMEIRA VERSÃO APÓS DISCUSSÕES EM AULA)

Aluna:

Crterios de avaliaçao de cartas de leitor:

- 1- Soube argumentar, defendendo sua posicao.
- 2- Mostrou desenvolvimento na apresentacao de seus argumentos.
- 3- Dominio do genero.
- 4- Demonstrou entendimento acerca do tema.
- 5- Construcao do texto: concordancia, repeticao, ortografia, etc.

26.05.17.

5 criterios de avaliacao:

- 1- Argumentacao;
- 2- Opiniao;
- 3- Dominio gramatical;
- 4- Concordancia frasal;
- 5- Interdisciplinaridade.

Aluna:

Disciplina: leitura e Avaliacao de textos.

Professor(a): Cristiane Fuzer.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA CARTA DO LEITOR:

- 1) CLAREZA DA TESE/OPINIÃO.
- 2) LINGUAGEM ADEQUADA.
- 3) RESPEITO AO PADRÃO DO GÊNERO (EXTENSÃO, POR EXEMPLO).
- 4) FIDELIDADE AO TEMA.
- 5) ASSINATURA/IDENTIFICAÇÃO.

Crítérios de avaliação:

1. Adequação às normas gramaticais.
2. Argumentação coerente com a tese defendida.
3. Relacionar a tese com o tema de maneira clara.
4. Corresponder à função esperada da carta de leitor de opinar.
5. Demonstrar conhecimento sobre o tema proposto para a elaboração da carta de leitor.

ANEXO 10 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE CARTA DE LEITOR (ADAPTAÇÃO DOS CRITÉRIOS ELABORADOS PELOS GRADUANDOS – VERSÃO FINAL)

Crítérios	Sim	Em parte	Não
1. O texto está adequado quanto ao propósito comunicativo da carta de leitor (agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar ou manifestar apoio).			
2. O texto está adequado quanto à estrutura típica da carta de leitor (título, presença do posicionamento acerca do assunto, identificação da autoria) e se organiza em 1 ou 2 parágrafos.			
3. O texto está adequado ao tema proposto e apresenta contextualização.			
4. O texto manifesta opinião acerca do tema (apresenta resposta para a pergunta proposta).			
5. O texto apresenta argumentos para fundamentar a opinião, com explicações e/ou exemplos.			
6. O texto utiliza linguagem escrita apropriada (vocabulário formal ou semiformal, ortografia, concordância, regência, pontuação) e recursos de coesão.			

ANEXO 11 - MOVIMENTOS E PASSOS DO BILHETE ORIENTADOR (ELABORADOS PELO PROFESSOR FORMADOR)

Organização retórica do bilhete orientador (adaptada de FUZER, 2012).

Movimentos	Passos
1. Reações do leitor ao texto do aluno	1.1 Estabelecimento de contato e/ou 1.2 Manifestação de opinião sobre o texto
2. Elogios à produção	2.1 Elogios ao empenho do aluno e/ou 2.2 Elogios ao texto em geral e/ou 2.3 Elogios a aspectos específicos do texto
3. Orientações para a reescrita	3.1 Sugestões para qualificação de conteúdo e 3.2 Sugestões para ajustes na estrutura textual e expressão linguística
4. Incentivo à reescrita	4.1 Incentivo à continuação do processo e/ou 4.2 Expectativas quanto à próxima versão

Fonte: FUZER, C. Produção textual na escola: subsídios para a formação do professor. Caderno didático. Santa Maria: UFSM, CAL, DLV, 2016. p.46.

ANEXO 12 - AVALIAÇÃO DE TEXTO COM BASE NOS CRITÉRIOS E PRODUÇÃO CONJUNTA DE BILHETE ORIENTADOR

Arto 8

1 A comitar pelas ruas de
 2 Santa Maria, (no)2) deparamos com lindas
 3 artes expressadas através do Grafite,
 4 como a desenha da cidade das tempas
 5 antigas grafada na parede da biblioteca
 6 local pública.
 7 Mas ao mesmo tempo é visível
 8 a pichação feita sobre o grafite,
 9 e essa pichação se espalha por toda
 10 da a cidade. Podemos então dizer
 11 que a pichação se torna vandalis-
 12 ma, pois essa expressão é negativa
 13 para a arte que o grafite vem a ser
 14 maior do que a pichação.

Texto produzido por aluno do 9º Ano

Bilhete orientador produzido em conjunto (professor formado e graduandos)

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE CARTA DE LEITOR

Crítérios	Sim	Em parte	Não
1. O texto está adequado quanto ao propósito comunicativo da carta de leitor (agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar ou manifestar apoio).	X		
2. O texto está adequado quanto à estrutura típica da carta de leitor (título, presença do posicionamento acerca do assunto, identificação da autoria) e se organiza em 1 ou 2 parágrafos.	X		
3. O texto está adequado ao tema proposto e apresenta contextualização.	X		
4. O texto manifesta opinião acerca do tema (apresenta resposta para a pergunta proposta).	X		
5. O texto apresenta argumentos para fundamentar a opinião, com explicações e/ou exemplos.	X		
6. O texto utiliza linguagem escrita apropriada (vocabulário formal ou semiformal, ortografia, concordância, regência, pontuação) e recursos de coesão.		X	

Sentimos muito de seu texto. Admira geral a mensagem como mensagem e grafite e a pichação na Biblioteca Pública de Santa Maria, que é a cidade onde vivei, moro e onde estão os profissionais leitores do seu texto. Podemos pensar que o seu texto atenda ao propósito comunicativo da carta de leitor (está seu, sua crítica à pichação) e contextualiza muito bem o tema proposto. Para aprimorar ainda mais o seu texto, destacamos algumas orientações a seguir:

1) O título está amplo. Sugere-se que seja específico a que está se referindo.

2) Na linha 2, por o verbo "deparamos" concordar com o pronome, usei forma substituir "os" por um pronome de 1ª pessoa do plural.

3) Na linha 13, "e que" não dá ideia de composição que ocorre tanto entre os duas frases. Você pode substituir pelas expressões "conquanto"; "na medida que" ou então que dá ideia de conclusão.

Il seu texto tem potencial para ser enriquecido e ser feito em um mais dados. Para isso, usei apenas algumas orientações papéis. Estamos ansiosos para dar o seu próximo texto. Boa sorte!

Alvaro,

ANEXO 13 - EXEMPLO DE BILHETE ORIENTADOR ELABORADO POR GRADUANDO (1ª VERSÃO) E FEEDBACK FORNECIDO PELO PROFESSOR FORMADOR

XXX, seu bilhete apresenta os movimentos e passos do bilhete orientador estudados em aula. Isso está muito bom. Observe, entretanto, que a maioria das suas orientações focalizam apenas um dos critérios de avaliação: as convenções de escrita. Se você considera que o texto do aluno está totalmente adequado aos outros critérios, precisa fazer um comentário quanto a isso. Por exemplo: onde está a contextualização na carta? Que argumento(s) foi(ram) usados para fundamentar a opinião? Sugiro que analise melhor o texto do aluno e elabore orientações que o ajudem a melhorar o texto nos demais critérios também, ok?

Quanto ao critério 6, você aponta em seu bilhete uma série de problemas do texto, mas faltam sugestões de soluções. Além de apontar problemas, ajude o aluno a resolvê-los.

Aguardo pelo bilhete orientador reescrito. E lembre-se de enviar junto o textos dos alunos escaneados para ele poder ver a que se referem os números de suas orientações.

Abraços,
Profa. Cris

Feedback do prof. formador

Bilhete Orientador para o texto 13

Querida _____, adorei como você relacionou **Bauman** e o cantor **Criolo** em sua produção. Além disso, o texto está adequado quanto ao propósito comunicativo da carta de leitor (nesse caso, a manifestação de **apoio**).

Para aprimorar seu texto, aqui estão algumas sugestões:

- 1) Ao iniciar o texto com um questionamento, é importante respondê-lo ao longo da carta.
- 2) É fundamental, no início do texto, contextualizar o tema. Por exemplo, as frases das linhas 12, 13, 14 e 15 podem fazer parte da **introdução**.
- 3) No segundo parágrafo, é interessante desenvolver de forma mais clara suas ideias. No caso, na linha 5, **não** seria diferente em [...], de que seria diferente? Na linha 2, "nada foi (e é) [...]", nada foi o quê?
- 4) No terceiro parágrafo, é **interessante** organizar seus argumentos. Sua opinião está clara, mas quais os motivos de você ter essa opinião? Nas linhas 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21 seria notável colocar as frases no início do parágrafo, manifestando de maneira sucinta o porquê de sua posição quanto ao assunto.
- 5) É importante **organizar de forma clara suas ideias**. Tente **diminuir o tamanho do texto**.
- 6) Cuide com o significado das palavras e a grafia delas. Na linha 3, poderia ser usada a palavra "manifestam" ou alguma outra de mesmo significado.

Espero que essas dicas lhe auxiliem a melhorar ainda mais sua carta. Estou ansiosa pela 2ª versão. Abraços,

Bilhete orientador elaborado pelo graduando

-  Cris
A reação de leitor está bem elaborada. Para ficar ainda melhor, poderia acrescentar por que isso é positivo em relação ao assunto da carta.
-  Cris
Ok. Apoio a quê? Complete a frase para destacar o tema proposto.
-  Cris
Ok.
-  Cris
Ok.
-  Cris
Corrija acrescentar depois de na linha 5, você escreveu que "não seria diferente em...". De que seria diferente? Assim, sua frase fica completa.
-  Cris
Melhor dizer que é necessário.
-  Cris
Ótimo questionamento. Ajudará o aluno a pensar na finalidade de argumentos ao texto.
-  Cris
Quem sabe facilita dizendo: da linha 15 à 21.
-  Cris
Como o aluno pode fazer isso? Lembre-se de que discutimos em aula: esse tipo de observação é vaga e não aponta caminhos para o aluno.
-  Cris
Por quê? A orientação pode ser pertinente, mas tem que justificar para o aluno.

Continuação do feedback do prof. formador em comentários

ANEXO 14 - BILHETE ORIENTADOR ELABORADO POR GRADUANDO (VERSÃO FINAL) PARA O TEXTO REESCRITO PELO ALUNO NA ESCOLA

2ª versão

Não existe cinema em São Paulo!

↳ debatimento de acordo

1. Em tempos líquidos que vivemos hoje, as ideias se manifestam em busca de ambientes para se expressarem: ideias, conceitos e opiniões. Um exemplo dessas manifestações é a cidade de São Paulo.

2. O trajeto da atual gestão da cidade de São Paulo criminaliza tanto o grafite quanto qualquer outro tipo de expressão popular. No entanto, um retratado no cenário artístico que de luta da cultura cultural do Brasil. Vale lembrar que a arte é a voz de povo através de suas ideias, e não de total impertinência para os dias de hoje.

3. Não se pode negar a arte popular, e muito menos a presença de um povo que faz a cidade acontecer através da sua expressão cultural, de vozes e de sons por meio da arte.

4. Portanto, nos museus e a cidade de São Paulo não se pode deixar que essas manifestações desapareçam.

estudante da E.M.C.F
Prof. Altina Teixeira

3ª BD

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS - CAL
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS
Prof. Dra. Cristiane Fuzer

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE CARTA DE LEITOR

Critérios	Sim	Em parte	Não
1. O texto está adequado quanto ao propósito comunicativo da carta de leitor (agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar ou manifestar apoio).	X		
2. O texto está adequado quanto à estrutura típica da carta de leitor (título, presença do posicionamento acerca do assunto, identificação da autoria) e se organiza em 1 ou 2 parágrafos.		X	
3. O texto está adequado ao tema proposto e apresenta contextualização.	X		
4. O texto manifesta opinião acerca do tema (apresenta resposta para a pergunta proposta).	X		
5. O texto apresenta argumentos para fundamentar a opinião, com explicações e/ou exemplos.	X		
6. O texto utiliza linguagem escrita apropriada (vocabulário formal ou semiformal, ortografia, concordância, regência, pontuação) e recursos de coesão.		X	

Quando se fala em arte popular, muitas vezes se pensa em artesanato. Mas a arte popular não se limita ao artesanato. Ela se manifesta em diversas formas, como o grafite, a música popular, o teatro popular, etc. A arte popular é uma expressão cultural que vem do povo e que se manifesta em diversas formas. Ela é uma expressão cultural que vem do povo e que se manifesta em diversas formas. Ela é uma expressão cultural que vem do povo e que se manifesta em diversas formas.

1. O texto deve começar com o título. Depois, o texto deve começar com o título.

2. O texto deve começar com o título. Depois, o texto deve começar com o título.

3. O texto deve começar com o título. Depois, o texto deve começar com o título.

4. O texto deve começar com o título. Depois, o texto deve começar com o título.

5. O texto deve começar com o título. Depois, o texto deve começar com o título.

6. O texto deve começar com o título. Depois, o texto deve começar com o título.

Assinado, [assinatura]

ANEXO 15 – CONTROLE DE ATIVIDADES E PARECER FINAL (ELABORADO PELO PROFESSOR FORMADOR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE ARTES E LETRAS

DISCIPLINA: **LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS**

CURSO: Licenciatura em Letras

PROFESSORA: Cristiane Fuzer

ATIVIDADES REALIZADAS AO LONGO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Professor em formação: _____

Atividades	Situação		
	Sim	Em parte	Não
1. Avaliação diagnóstica : avaliação de texto argumentativo produzido por aluno e <i>feedback</i>			
2. Elaboração e apresentação de proposta de produção textual na perspectiva de gênero para Ensino Fundamental – 1ª versão			
3. Reelaboração de proposta de produção textual na perspectiva de gênero para Ensino Fundamental – 2ª versão			
4. Apresentação de seminário com base em leituras obrigatórias			
5. Elaboração e apresentação de atividades sobre argumentação em carta de leitor em conto – 1ª versão			
6. Elaboração e apresentação de atividades sobre argumentação em carta de leitor em conto – 2ª versão			
7. Elaboração de critérios de avaliação com base na função e características do gênero solicitado da proposta de produção textual – 1ª versão			
8. Reelaboração de critérios de avaliação com base na função e características do gênero solicitado da proposta de produção textual – 2ª versão			
11. <i>Feedback</i> à 1ª versão de cartas de leitor produzidas por alunos da Escola Edna Altina Teixeira (1º bilhete orientador)			
10. <i>Feedback</i> à 2ª versão de cartas de leitor produzidas por alunos da Escola Edna Altina Teixeira (2º bilhete orientador)			
12. Avaliação final (análise do processo)			

ANEXO 16 - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE PROCESSO E DE PRODUTO (ELABORADO PELO PROFESSOR FORMADOR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CURSO DE LETRAS – LICENCIATURAS
DCG LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS
PROFA. DRA. CRISTIANE FUZER

AVALIAÇÃO DE PROCESSO E DE PRODUTO

- 1) Das leituras obrigatórias realizadas para a disciplina e discutidas nos seminários, selecione DUAS que você considera particularmente importantes para sua formação docente.
- 2) Leia e avalie o texto intitulado “A grande indústria”, produzido por um estudante do ensino médio a partir da Prova de Redação do Vestibular da UFSM 2011. Com base nos conhecimentos adquiridos ao longo desta disciplina, forneça um *feedback* que oriente o autor do texto à reescrita.
- 3) Compare o modo como você avaliou o texto e forneceu *feedback* (questão 1) com o modo como você apresentou sua avaliação e orientações para esse mesmo texto no início deste semestre (veja o texto em sua pasta).
 - 3.1) O que mudou em sua forma de ler e avaliar o texto e de orientar a reescrita?
 - 3.2) Considerando as leituras e atividades realizadas ao longo deste semestre no curso, a que você atribui tal(is) mudança(s)?
- 4) Considerando as leituras, discussões e práticas realizadas nesta disciplina ao longo do semestre, reflita e responda: para o professor conduzir um processo de ensino e aprendizagem de produção textual na escola, que conhecimentos e procedimentos são fundamentais? Justifique.
- 5) Observe os materiais presentes em sua pasta e reflita sobre seu desempenho ao longo de todo o processo desenvolvido nesta disciplina. Em uma escala de 1 a 10, que nota você atribui ao seu desempenho nesse processo? Por quê?

ANEXO 17 – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA⁷

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA | CENTRO DE ARTES E LETRAS
DISCIPLINA AVALIADA: LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS

AVALIAÇÃO DAS AULAS

A avaliação é um dado determinante porque permite analisar se a meta estabelecida foi alcançada. Proponho que aplique este dispositivo para avaliar a disciplina que você cursou durante este semestre. Ele é essencial para permitir evolução dos conteúdos e da pedagogia.

Solicitamos que responda ao questionário (anônimo)

- Sua opinião sobre a pedagogia:
 Muito decepcionado Decepcionado Indiferente Satisfeito Muito satisfeito
Eventuais observações sobre o método pedagógico: _____
- Sua opinião sobre os conteúdos:
 Muito decepcionado Decepcionado Indiferente Satisfeito Muito satisfeito
- Mais precisamente, o conteúdo foi tratado
 de maneira muito teórica de maneira muito prática eficazmente nos aspectos teórico e prático
- A disciplina lhe trouxe novos conhecimentos?
 Sim Não
Se sim, quais? _____
- Como você avalia as tarefas de casa?
 Muito ruins Ruins Indiferente Boas Muito boas
- Como você avalia as leituras obrigatórias?
 Muito ruins Ruins Indiferente Boas Muito boas
- Como você avalia a quantidade de trabalho necessária para ser aprovado?
 Muito pouco trabalho Pouco trabalho Na medida Muito trabalho
- Você gostaria de ter aprofundado determinados pontos?
 Sim Não
Se sim, quais? _____
- A eficácia desse ensino (alcance do objetivo inicial) lhe pareceu:
 muito fraca fraca adequada boa muito boa
- O professor estava disponível para os estudantes?
 Nunca Parcialmente Completamente
- De maneira geral, você diria:
O que foi bom? _____
O que foi menos bom? _____
- Essa disciplina lhe permitiu entender melhor sua inserção profissional?
 Sim Não
- Se pudesse sugerir mudanças, o que deveria ser mudado nessa disciplina? _____

⁷ Questionário elaborado pelo Professor Formador, inspirado no "Teste de impacto dos estudos dirigidos", em: BRAUER, M. *Ensinar na universidade: conselhos práticos, dicas e métodos pedagógicos*. São Paulo: Parábola, 2012.

2

ANÁLISE E PRODUÇÃO DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL: UMA ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES²

PESQUISAS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES VÊM DENUNCIANDO as limitações de algumas propostas existentes. Uma parcela das críticas recai no distanciamento entre o que se ensina na universidade e a realidade escolar. Procurando subverter esse quadro, o projeto realizado na disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física II conferiu centralidade à análise e produção de relatos de experiência pautados na perspectiva cultural do componente. As narrativas docentes escritas ou orais foram confrontadas com o referencial teórico-metodológico que inspira a vertente anunciada, e os estudantes também vivenciaram a condição de autores dos seus registros de estágio. Os resultados evidenciam que o trabalho com as histórias de ensino se configura como uma alternativa viável para a formação inicial de professores.

¹ Universidade de São Paulo;
mgneira@usp.br

² Agradecemos aos professores Aline Santos do Nascimento, Alessandro Marques da Cruz, Arthur Müller, Cindy Cardoso de Siqueira, Dayane Maria de Oliveira, Felipe Nunes Quaresma, Flávio Nunes dos Santos Júnior, Jacqueline Cristina Jesus Martins, Jorge Luiz de Oliveira Júnior, Leandro Rodrigo Santos de Souza, Luis Alberto dos Santos, Marcelo Ferreira de Lima, Marcos Ribeiro das Neves, Nyna Taylor Gomes Escudero, Pedro Xavier Russo Bonetto e Simone Alves por abrirem as portas e janelas das suas práticas pedagógicas.

JUSTIFICATIVA

Pesquisadores têm apontado o distanciamento entre os conhecimentos abordados nos cursos de formação inicial de professores e aqueles requisitados na realidade es-

colar. Além disso, sempre que teorias de ensino que fogem ao *script* são apresentadas nas salas de aula da universidade, ouve-se com frequência questionamentos acerca do como transformar discursos acadêmicos em práticas pedagógicas efetivas.

Esse era o sentimento cada vez que nos debruçávamos sobre o estudo da perspectiva cultural da Educação Física na disciplina ministrada no curso de licenciatura. Sendo uma proposta recente quando comparada às demais, quase a totalidade dos estudantes jamais ouvira falar dela. Não foram poucas as vezes em que nos vimos na necessidade de convencer as turmas de que se tratava de algo viável e com resultados expressivos em várias escolas. Nessas ocasiões, as aulas se transformavam numa profecia de fé, despertando sensações desagradáveis, tal como se manifestássemos uma crença desprovida de evidências empíricas ou mera militância em prol de uma utopia pedagógica.

A repetição desse quadro ano após ano levou-nos à decisão de transformar os saberes produzidos pelos professores da educação básica em conteúdos da disciplina *Metodologia do Ensino de Educação Física II*. Em semelhança aos procedimentos adotados durante iniciativas de formação contínua empreendidas no âmbito do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF)³ da Faculdade de Educação da USP, convertimos os relatos de experiência produzidos nesse contexto em materiais didáticos a serem analisados e produzidos nas aulas.

Restritos a um determinado período de tempo, os registros dos projetos desenvolvidos pelos docentes documentam, entre outros, as motivações para eleição de um determinado tema, os objetivos de aprendizagem, as atividades realizadas, as respostas dos estudantes às situações vividas, os instrumentos avaliativos empregados, os resultados alcançados e as impressões dos docentes acerca da ação educativa.

No entender de Suárez (2008), os relatos de experiência revelam uma parcela importante do saber pedagógico construído e reconstruído ao longo da vida profissional em meio à multiplicidade de situações e reflexões. Tomando contato com esses documentos, é possível compreender boa parte das trajetórias percorridas por seus autores, as concepções que influenciam sua docência, as certezas e dúvidas que os mobilizam, as ideologias que perpassam suas convicções pedagógicas e também suas inquietações, desejos e realizações. A leitura e análise desses materiais permite conhecer uma visão da educação escolar bastante distinta daquela comumente veiculada nos meios de comunicação ou oficializada através dos informes das avaliações padronizadas. O que salta aos olhos é o currículo em ação narrado justamente por aqueles que planejam, desenvolvem e avaliam o processo.

Os relatos de experiência são especialmente relevantes quando adotados como recursos didáticos nas iniciativas de formação de professores. Uma vez que explicitam as concepções dos seus autores, convidam à análise, tomada de posição e principalmente à discussão (SUÁREZ, 2011). Materializando o testemunho de quem põe as mãos na massa, transformam-se em produções suscetíveis à investigação e crítica, provocando a revisão do olhar sobre o fazer pedagógico e os saberes docentes. Percebe-se, por exemplo, que, ao desenvolver a tarefa educacional, os professores mobilizam uma série de conhecimentos raramente abordados nos cursos de formação.

Enquanto gênero textual, essa forma de registro guarda alguma semelhança com os casos de ensino, embora estes sejam entendidos como relatos episódicos e pontuais, voltados mais especificamente para a resolução de problemas. Um caso de ensino pode descrever, por exemplo, uma situação em uma aula, um evento específico (MIZUKAMI, 2000), algo, como se percebe, substancialmente diferente das finalidades do relato de experiência.

3 Informações sobre o GPEF podem ser acessadas no portal eletrônico <<http://www.gpef.fe.usp.br>>.

Quando produz um relato de experiência, o professor procura explicitar sua intenção em cada atividade planejada, bem como suas reflexões e observações ao longo do projeto didático, de forma a propiciar a reflexão e busca de caminhos na perspectiva da melhoria contínua do processo pedagógico. O relato possibilita, ainda, minimizar a sensação de isolamento e impotência, permitindo que o conhecimento produzido seja compartilhado e colocado à disposição de outras pessoas, para que possam dele se beneficiar. Através desse registro, é possível expor práticas, trocar experiências, anunciar planos futuros e analisar problemáticas comuns aos professores (DELMANTO; FAUSTINIONI, 2009).

O relato de experiência é um artefato importante nas atividades de formação inicial e contínua de professores, pois possibilita apreender as significações do autor sobre a efetivação do trabalho pedagógico, ou melhor, como concebe o que acontece e o que lhe acontece. Trata-se de uma maneira de acessar os meios utilizados pelo docente para enfrentar o cotidiano escolar, sua forma de lidar com as situações inesperadas, os posicionamentos dos alunos e principalmente como estabelece a relação pedagógica.

CONTEXTO EM QUE O TRABALHO ESTÁ INSERIDO

Desde 2004, as disciplinas *Metodologia do Ensino de Educação Física I e II*, ofertadas pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) aos futuros licenciados em Educação Física, compreendem, entre outras questões, o estudo das propostas de ensino para o componente: psicomotora (FREIRE, 1989), desenvolvimentista (TANI et al., 1988), saúde renovada (GUEDES, 1999), crítica (SOARES et al., 1992) e cultural (NEIRA, 2011).⁴ Até 2015, cada qual ocupava tempo curricular semelhante e exigia a compreensão da principal obra de referência, onde se explicitam os fundamentos epistemológicos, objetivos e orientações didáticas. Entretanto, a avaliação final realizada pela turma que concluiu o curso em 2014 sinalizou a necessidade de conferir maior relevo à perspectiva cultural. Os estudantes argumentaram que a distinção com as demais concepções de ensino justificava um tempo maior no currículo da licenciatura.

Resumidamente, a perspectiva cultural da Educação Física busca apoiar-se nas teorias pós-críticas (estudos culturais, multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo, pós-colonialismo e pós-modernismo, entre outras) para tematizar as práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas), questionar os marcadores sociais que as perpassam e empreender uma ação política a favor das diferenças por meio do reconhecimento das linguagens corporais dos grupos minoritários. Engajando professor e alunos na luta pela transformação social, a proposta prestigia, desde o planejamento, procedimentos democráticos para a definição dos temas de estudo e organização das atividades de ensino, promove a reflexão crítica da cultura corporal vivencial disponível na comunidade para, em seguida, aprofundá-la e ampliá-la mediante o diálogo com outras representações e outras manifestações corporais. Não se trata simplesmente de substituir as práticas corporais hegemônicas (voleibol, handebol, basquetebol e futsal) por outras, nem tampouco de “mudar o jeito de ensinar”, mas sim de propiciar a vivência, ressignificação, aprofundamento e ampliação de um repertório mais amplo, o que inclui também o trabalho pedagógico com os saberes da capoeira, maracatu, *parkour*, frevo, danças circulares, rodas cantadas, etc. (NEIRA, 2011, 2016).

Após refletirmos sobre a questão durante um ano e discutirmos o assunto algumas vezes com a colega de departamento com quem rodizíamos a responsabilidade por

⁴ A literatura emprega os termos *Educação Física cultural*, *culturalmente orientada* ou *currículo cultural*.

essas disciplinas e com o monitor⁵ que, no ano de 2016, acompanharia os trabalhos, propusemos a reorganização do programa aos 33 estudantes matriculados, cujas ponderações ecoaram as vozes dos colegas da turma anterior. Assim, coube à *Metodologia do Ensino de Educação Física I*, ministrada no primeiro semestre, o estudo das propostas psicomotora, desenvolvimentista, saúde renovada e crítica e, à *Metodologia do Ensino de Educação Física II*, oferecida no segundo semestre, o debruçar-se sobre a Educação Física culturalmente orientada.

Isso não impediu que, ao longo de todo o primeiro semestre, os estudantes expusessem suas dúvidas e questionamentos acerca da perspectiva cultural, pois deparavam com ela durante os estágios de observação que,⁶ seguindo as recomendações de Carvalho (2012), priorizavam o conteúdo ensinado e as habilidades de ensino do professor. Essas atividades formativas foram vivenciadas exclusivamente em escolas estaduais e municipais cujos docentes afirmavam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física.⁷ Não se trata de mera coincidência, dado que os professores-supervisores frequentam há algum tempo as reuniões do GPEF, ocasiões em que estudam os referenciais teóricos da perspectiva cultural, realizam e documentam⁸ experiências de ensino para submetê-las ao escrutínio dos colegas.⁹

Além de produzirem conhecimentos sobre a proposta em ação, a participação do GPEF levou-os a estabelecerem um vínculo colaborativo com a universidade (AROEIRA, 2014) e uma relação de confiança conosco, criando condições favoráveis para a efetivação de um estágio supervisionado articulado ao projeto pedagógico do curso e bem avaliado pelos estudantes (SODRÉ; NEIRA, 2011).

Na primeira reunião do ano, explicamos aos participantes do GPEF a política de estágios que pretendíamos desenvolver e elaboramos uma relação das escolas em que atuam, com os respectivos horários e turmas. Na concepção do grupo, receber os estudantes da licenciatura e supervisionar os estágios é um empreendimento político-pedagógico de grande relevância, pois oportuniza o contato com uma docência da Educação Física que escapa dos moldes tradicionais.

Após apresentar o rol de escolas, turmas e períodos, os estudantes escolheram onde fariam o estágio em função da disponibilidade de horários e da proximidade com a universidade ou residência. Coube-nos intermediar o ingresso nas escolas através dos professores. Como as equipes gestoras reconhecem e valorizam o trabalho desses docentes, não se opuseram à frequência dos estagiários.

Os registros das observações de estágio eram apresentados e seu conteúdo, discutido nas aulas da disciplina *Metodologia do Ensino de Educação Física I*. A turma notou que as situações narradas se assemelhavam em alguns pontos e divergiam em outros. Apesar de atuarem no mesmo segmento, ciclo ou ano escolar, os professores-supervisores e seus alunos tematizavam práticas corporais distintas. Em contrapartida, todos eles propunham atividades de ensino incomuns nas aulas de Educação Física. Percepções como essas só faziam aumentar os questionamentos e curiosidades acerca da perspectiva cultural.

O interesse da turma pelas ações didáticas que caracterizam a proposta fortaleceu a ideia de trabalhar com relatos de experiência na disciplina *Metodologia do Ensino de Educação Física II*, oferecida ao mesmo grupo de estudantes no segundo semestre de 2016. A inspiração partiu das reuniões do GPEF, onde os professores cultivam o hábito de elaborar registros escritos, fotográficos ou fílmicos de suas práticas pedagógicas com o intuito de fomentar a reflexão sobre o que fazem e analisar criticamente o trabalho realizado pelos pares.

Os professores da educação básica que participam do grupo envolveram-se na disciplina de três maneiras distintas, às vezes, acumulando posições. Alguns tiveram seus

5 Na condição de aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação e professor da rede municipal de São Paulo, Marcos Ribeiro das Neves, o Marquinho, ocupou a um só tempo a função de monitor da disciplina, professor-supervisor e autor de relato de experiência.

6 O estágio curricular obrigatório vinculado à disciplina *Metodologia do Ensino de Educação Física I* compreendeu a realização de 90 horas de observação na escola por meio de atividades orientadoras e produção de relatórios analíticos. Estando a disciplina sob nossa responsabilidade, assumimos automaticamente a condição de professor-orientador de estágio.

7 Recorrendo a Veiga-Neto, ao utilizar o verbo *afirmar*, não se está assumindo uma distinção entre o “discursivo” e o “concreto”, entre aquilo que os professores fazem e o que dizem que fazem. Na teorização cultural, “os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo” (2000, p. 50).

8 Um dos relatos produzidos está disponível no Anexo 1.

9 Os relatos escritos e fílmicos das experiências estão disponíveis nos seguintes endereços: <<http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/>> <<http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/praticas-pedagogicas/>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

documentos escritos analisados e discutidos em sala de aula, outros expuseram suas experiências com o apoio de vídeos e portfólios digitais e também supervisionaram os estágios.

QUADRO 1: PROFESSORES ENVOLVIDOS NA DISCIPLINA, ESCOLAS ONDE ATUAM E MODO DE PARTICIPAÇÃO

PROFESSOR	ESCOLA	PARTICIPAÇÃO NA DISCIPLINA
Aline Santos do Nascimento	EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo	Autora de relato de experiência e expositora
Alessandro Marques da Cruz	EMEF Roberto Mange	Professor-supervisor e autor de relato de experiência
Arthur Müller	EE Friderich Von Voith	Autor de relato de experiência e expositor
Cindy Cardoso de Siqueira	EMEF Professor Anézio Cabral	Autora de relato de experiência
Dayane Maria de Oliveira	EE Samuel Klabin	Autora de relato de experiência e expositora
Felipe Nunes Quaresma	EE Maria Pecciole Gianasi	Autor de relato de experiência e expositor
Flávio Nunes Santos Júnior	EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga	Autor de relato de experiência
Jacqueline Cristina Jesus Martins	CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano	Autora de relato de experiência, expositora e professora-supervisora
Jorge Luiz de Oliveira Júnior	EMEF Raimundo Correia	Autor de relato de experiência, expositor e professor-supervisor
Leandro Rodrigo Santos de Souza	EE Heidi Alves Lazzarini	Autor de relato de experiência e expositor
Luis Alberto dos Santos	EE Pastor João Nunes	Autor de relato de experiência e expositor
Marcelo Ferreira de Lima	ETEC José Rocha Mendes	Autor de relato de experiência
Marcos Ribeiro das Neves	CIEJA Campo Limpo	Autor de relato de experiência, expositor e professor-supervisor
Nyna Taylor Gomes Escudero	EMEF Amadeu Amaral	Autora de relato de experiência e expositora
Pedro Xavier Russo Bonetto	EMEF Desembargador Amorim Lima	Autor de relato de experiência, expositor e professor-supervisor
Simone Alves	EMEFEI Manoel Caetano de Almeida	Autora de relato de experiência

OBJETIVOS

- Reconhecer o contexto de surgimento dos campos teóricos que fundamentam a perspectiva cultural da Educação Física;
- compreender os principais conceitos dos campos teóricos que fundamentam a perspectiva cultural da Educação Física;
- compreender os fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva cultural da Educação Física;
- conhecer os princípios e orientações didáticas que caracterizam a Educação Física culturalmente orientada;
- planejar, desenvolver, avaliar e registrar um projeto de intervenção didática nas aulas de Educação Física da escola-campo de estágio.

CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

- Estudos culturais – histórico e conceitos principais. Com apoio da bibliografia (SILVA, 2008), foram apresentados e discutidos o con-

texto de surgimento, as transformações no campo com o decorrer do tempo (da sua origem marxista até a atual versão pós-estruturalista), a reconceptualização da noção de cultura, a centralidade da cultura, a virada cultural e a produção da identidade/diferença;

- multiculturalismo – histórico, concepções e conceitos principais. Com apoio da bibliografia (MOREIRA; CANDAU, 2008), foram apresentados e discutidos o contexto de surgimento, a intenção política de cada concepção de multiculturalismo, a opção que os autores consultados fazem pelo multiculturalismo crítico e as razões para tal;
- contribuições dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico para o ensino da Educação Física. Tomando como base a produção científica sobre o assunto (NEIRA; NUNES, 2009; NEIRA, 2016), discutiu-se como a noção de cultura dos estudos culturais impacta os conhecimentos abordados nas aulas de Educação Física, uma vez que a cultura corporal é o objeto de estudo do componente. A influência do multiculturalismo crítico na definição dos temas a serem estudados no currículo da Educação Física e na organização das atividades de ensino;
- a Educação Física na área das Linguagens – o rompimento com os fundamentos psicobiológicos da Educação Física e o intenso diálogo com os referenciais das ciências humanas,¹⁰ as práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas) como temas a serem abordados e a cultura corporal como objeto de estudo, as práticas corporais enquanto textos da cultura passíveis de leitura, análise e reconstrução na escola e fora dela;
- princípios da perspectiva cultural da Educação Física – a partir das pesquisas realizadas sobre a prática pedagógica da Educação Física cultural (BONETTO, 2016), foram discutidos os princípios da ancoragem social dos conhecimentos, justiça curricular, evitar do daltonismo cultural, descolonização do currículo, reconhecimento da cultura corporal da comunidade, e articulação com o projeto pedagógico da escola;
- orientações didáticas da perspectiva cultural da Educação Física – a partir das pesquisas realizadas sobre a prática pedagógica da Educação Física cultural (MÜLLER, 2016; SANTOS, 2016), foram discutidas as formas de organização e desenvolvimento de atividades de ensino voltadas para o mapeamento do universo cultural corporal; vivência/ressignificação das práticas corporais; aprofundamento e ampliação dos conhecimentos; formas de registro; e avaliação do processo pedagógico.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

O total de 15 encontros semanais de quatro horas-aula cada foi organizado em dois módulos com propósitos específicos, mas interligados: o primeiro, correspondendo a oito semanas ou 32 horas-aula, destinou-se ao estudo e discussão dos pressupostos teóricos que fundamentam a perspectiva cultural da Educação Física, através de leituras de capítulos de livros que compõem a bibliografia obrigatória da disciplina, exposições dialogadas e análise de relatos de experiência.¹¹ O segundo, com sete semanas ou 28 horas-aula, deteve-se sobre os princípios norteadores e orientações

10 É importante destacar que os documentos curriculares oficiais como *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997, 1998 e 1999), *Base Nacional Comum Curricular* (2ª versão 2016), *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* e *Orientações Curriculares do Município de São Paulo* (2007 e 2016) adotam essa perspectiva, muito embora tenham sido elaborados a partir de matrizes conceituais distintas.

11 A relação dos documentos utilizados está disponível no Anexo 2.

didáticas que caracterizam a proposta, ocasião em que os estudantes, tomando como base a produção científica sobre a vertente de ensino, elaboraram as próprias narrativas por meio da escrita e reescrita de relatos das intervenções didáticas desenvolvidas durante o estágio-regência (CARVALHO, 2012),¹² instigados pelos comentários dos colegas e do professor.

Durante os encontros letivos do primeiro módulo, os estudantes analisaram diferentes relatos de experiência selecionados previamente entre aqueles disponíveis no portal eletrônico do GPEF. Após a exposição dialogada dos conceitos dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico disponibilizados pela bibliografia do curso, a turma era provocada a identificar as influências teóricas nas narrativas docentes. Uma vez redigidas e enviadas por *e-mail*,¹³ elas eram lidas, comentadas e devolvidas.

Dessa maneira, simultaneamente ao conhecimento do referencial teórico e do contexto que proporcionou a sua construção, os estudantes interagem com o ensino da Educação Física culturalmente orientada através dos relatos de experiência. Isto proporcionou a eles a oportunidade de reconhecer as tentativas de produção de uma prática pedagógica fundamentada em campos teóricos até então desconhecidos para a maioria da turma.

Não se pode deixar de mencionar que muitas dúvidas ou críticas que surgiam sobre a proposta durante a leitura dos relatos eram respondidas pelos próprios colegas, uma vez que, durante o estágio de observação no primeiro semestre do ano, puderam conversar sobre o assunto com os professores-supervisores. Mesmo assim, outras questões surgiam, propiciadas pela leitura de diferentes registros. Não foram poucas as vezes em que se instalou um caloroso debate sem que se alcançasse um consenso sobre o tema em questão.

Ainda nas primeiras semanas do curso, a análise dos documentos deu a perceber a variedade de práticas corporais tematizadas (sem qualquer hegemonia para uma ou outra) e a diversidade do formato das ações didáticas relatadas. A constatação abalou a representação de ensino de Educação Física que muitos dos estudantes tinham acessado até aquele momento. Alguns expressaram seu desconforto ao conhecerem experiências em que os autores tematizaram o circo, videogame, *parkour*, ioga, tênis, balé, danças sertanejas, brinquedos, *skate*, patins ou voleibol de idosos. As críticas pronunciadas iam desde o “sentido” daquilo para as crianças, jovens e adultos até a contribuição desses temas para a formação de pessoas fisicamente ativas.¹⁴ Mesmo os projetos que incidiam sobre práticas corporais costumeiramente abordadas nas aulas de Educação Física, como futebol, brincadeiras de corrida, lutas ou atletismo, geravam incômodos devido às situações didáticas desenvolvidas pelos autores. Nesses casos, as indagações se dirigiam às visitas pedagógicas, assistência a vídeos, promoção de debates, pesquisas e entrevistas, tidas como atividades de ensino sem relação com o componente.

Esses e outros estranhamentos eram problematizados. Por que pensavam dessa maneira? O que os levou a conceber determinadas práticas corporais como temas legítimos e um certo modo de ensinar como adequado? Em meio às discussões, reforçávamos a importância de se pensar uma Educação Física sintonizada com os tempos em que vivemos, dado o compromisso de buscarmos a formação de identidades democráticas. Nesses termos e a partir do referencial teórico que sustenta a perspectiva cultural, não fazia sentido insistir nos pressupostos excludentes ou elitistas que influenciaram o ensino do componente em tempos passados.

Analisando os resultados da primeira etapa do percurso, corroboramos o posicionamento de Suárez (2006), para quem o trabalho com relatos de experiências docentes pode

12 O estágio curricular vinculado à disciplina *Metodologia do Ensino de Educação Física II* compreendeu a permanência de 90 horas na mesma unidade educacional em que foram realizadas as observações, para planejamento, desenvolvimento e avaliação de um projeto de intervenção sob supervisão do professor-supervisor. Uma vez que a disciplina estava sob nossa responsabilidade, assumimos automaticamente a condição de professor-orientador de estágio.

13 Encontra-se no Anexo 3 um exemplar da análise de um relato de experiência.

14 Os relatos analisados abarcavam experiências realizadas em turmas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, nas modalidades regular e educação de jovens e adultos.

ensinar a interpretar o currículo do ponto de vista dos seus protagonistas e a desenvolver situações formativas que promovam a indagação pedagógica das situações narradas.

Apesar da atração que as questões metodológicas exerciam sobre a maioria da turma,¹⁵ o assunto foi priorizado no segundo módulo através de debates pautados: nos artigos ou capítulos de dissertações e teses em que a prática pedagógica da Educação Física cultural fora objeto de investigação; nos relatos orais de professores convidados, quase sempre acompanhados da apresentação de portfólios digitais ou filmagens;¹⁶ e na redação das próprias experiências de estágio.

Alguns chegaram a se surpreender com a existência de pesquisas sobre a prática pedagógica culturalmente orientada. É verdade que majoritariamente estas têm sido produzidas no âmbito do próprio GPEF, tal como sinalizaram Rocha *et al.* (2015) e Castro *et al.* (2016), mas isso não lhes retira o mérito. O espanto dos estudantes se justifica pelo simples fato de que até aquele momento não haviam acessado produtos de investigações sobre essa vertente da Educação Física. Situação que trouxe efeitos positivos, pois, na visão da turma, ao tornar-se merecedora da atenção da academia, a perspectiva cultural deixou de ser simples elucubração.

A escrita e reescrita de relatos de experiência consistiu em uma adaptação das oficinas organizadas pelo pesquisador argentino Daniel Suárez com professores em atuação na educação básica.¹⁷ Mais preocupados com a efetivação da docência do que com a sua documentação, destinávamos um tempo considerável à reflexão sobre as decisões dos estudantes durante o estágio: o tema a ser abordado, a definição dos objetivos, a organização das aulas, as respostas das crianças, jovens ou adultos,¹⁸ a coerência entre as atividades e os objetivos, as estratégias adotadas, como seriam desenvolvidas as aulas subsequentes e quais instrumentos de avaliação pretendiam utilizar. É importante frisar que os relatos dos estudantes aconteciam paralelamente à realização do estágio; logo, não foram poucas às vezes em que a turma se debruçou sobre uma situação narrada, emitiu comentários e coletivamente propôs encaminhamentos. Quase sempre o processo prosseguia na semana seguinte, quando o grupo ansiava por notícias dos resultados que o colega alcançara.

Novamente coincidindo com Suárez (2006), pudemos verificar que o trabalho com os relatos orais e escritos potencializava o debate e a análise não só das experiências acessadas, mas também daquelas que perpassavam as vidas dos futuros docentes, estimulando-os a se tornarem narradores. O efeito é cíclico. A leitura do documento ou a assistência à apresentação estimulava o leitor ou espectador à produção das próprias narrativas no melhor estilo “se ele faz, eu também posso”.

Na condição de orientador do estágio, insistíamos que as dúvidas e principalmente os empecilhos à realização do que planejaram deveriam compor o registro escrito, pois, afinal, também constituem a docência. Explicávamos que a reflexão sobre elas traria muitas contribuições à formação. Embora um tanto descrentes no início, com o passar das semanas, os estudantes perceberam que os desafios do cotidiano eram absolutamente comuns e tomavam um tempo maior das análises coletivas. Conflitos entre os alunos, manifestações de preconceito, a presença de crianças e jovens com deficiências ou descaso diante das propostas que apresentavam eram exageradamente ampliados quando comparados àqueles momentos em que as turmas com as quais estagiavam correspondiam às expectativas e tudo corria com tranquilidade.

Convidados a pensar sobre isso, as questões problemáticas perderam gradativamente o realce inicial e passaram a dividir espaço com descrições e análises mais positivas, em que situações difíceis, exitosas ou mesmo cômicas foram expostas publicamente e debatidas em sala de aula.

15

Em tom jocoso, alguns estudantes repetiam que estavam com “furor pedagógico”, alusão feita à epígrafe do último capítulo do livro *Educação Física, currículo e cultura*, extraído da obra de Sandra Corazza (2006), que fora recomendado para a leitura no semestre anterior.

16 Encontra-se no Anexo 4 o portfólio digital utilizado durante a apresentação oral de um relato de experiência.

17 Taller “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8E4QJrKFMfY&t=126s>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

18 Os estágios foram realizados em turmas da educação infantil, ensino fundamental e médio, nas modalidades regular e educação de jovens e adultos.

A produção de relatos de experiência implica indagação, escrita e reescrita. Trata-se de inscrever o vivido de outro modo, sem reproduzir o palavrório teórico. É a recriação de histórias de ensino sem adjetivá-las de boas práticas porque, verdade seja dita, nem todas as atividades são bem-sucedidas ou alcançam os objetivos esperados. Qualquer docente sabe que uma parte do que faz se baseia naquilo que ele suspeita que dará certo; outra, não menos importante, é permeada por incertezas, é uma aposta com base nos seus conhecimentos acumulados, uma tentativa de superar obstáculos não previstos. E nem por isso a experiência perderá o seu valor. Um relato recheado de sucessos, que não expresse dúvidas e inseguranças, soará falso e em nada contribuirá para a própria reflexão ou as reflexões dos pares. Ressalte-se que um registro pedagógico constitui simplesmente uma interpretação possível sobre os acontecimentos, estando aberto a reinterpretções do próprio autor, dos colegas ou de qualquer pessoa que se aventure na leitura. Justamente por isso, a narrativa se expõe à crítica e à produção de conhecimentos, cabendo outras interpretações e disparando-se formas alternativas de pensar a escola e o currículo.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Simultaneamente aos efeitos formativos desejados, as análises produzidas pelos estudantes tornaram-se recursos imprescindíveis para avaliação do processo. Quando o foco do curso incidiu sobre o referencial teórico que dá sustentação à perspectiva cultural da Educação Física, os documentos elaborados pelos estudantes davam visibilidade ao modo como se apropriavam e mobilizavam os conceitos da proposta para interpretar as narrativas docentes.

Através do exame dos textos analíticos enviados por *e-mail*, verificávamos os argumentos empregados para explicar as situações didáticas narradas (eleição dos objetivos de ensino, definição das práticas corporais a serem tematizadas, atividades realizadas e formas de avaliação). Os comentários alusivos à presença ou ausência de argumentos dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico que poderiam explicar a situação mencionada pelo estudante eram inseridos, por meio da ferramenta de revisão do Word, a fim de estimular a retomada da narrativa analisada e a revisão da atividade. Conforme dissemos acima, o texto era,¹⁹ então, devolvido ao autor por *e-mail*.

Considerando que os estudantes se debruçavam sobre relatos de experiência distintos, em sala de aula, fazíamos uma apreciação geral e conjecturávamos sobre a compreensão dos fundamentos da perspectiva cultural da Educação Física que os materiais avaliados pudessem indicar. Também destacávamos algumas críticas que realizavam, com vistas a instigar o olhar para eventuais incoerências percebidas entre as ações didáticas descritas e o referencial que deveria orientá-las. Repetimos várias vezes que, se o material que leram consistia em relatos de *experiências*, e não de certezas ou boas práticas, seria razoável supor que seus autores simplesmente *experimentaram*, ou seja, ousaram, arriscaram, oscilaram nos seus fazeres e, portanto, não era de todo estranho que parecessem absolutamente divorciados dos campos teóricos que a turma estava estudando. O aspecto positivo é que a sinalização de eventuais contradições nas narrativas docentes revelava um bom entendimento da fundamentação da proposta.

Tratamento similar destinávamos às fragilidades das análises que porventura localizássemos nos textos dos estudantes. A maior parte das inconsistências percebidas decorriam de interpretações das experiências curriculares culturalmente orientadas

¹⁹ Encontra-se no Anexo 3 um exemplar da análise de um relato de experiência.

baseadas em referenciais psicobiológicos. A incompatibilidade entre a concepção que norteava as práticas pedagógicas relatadas e as representações sobre o ensino do componente que os estudantes provavelmente acessaram acabava por distorcer as análises. Nessas ocasiões, a situação didática em tela e a respectiva análise eram verbalizadas, de tal maneira que a turma pudesse se manifestar a respeito.

O procedimento se configurou como oportunidade excepcional para trocas de pontos de vista e debates acerca da prática pedagógica e do referencial de apoio. Em tom ilustrativo, retomamos um acontecimento: certa vez, um estudante escreveu que o tempo destinado à vivência da prática corporal foi insuficiente para a aprendizagem das suas técnicas. Diante do burburinho causado, pedimos à turma que retomasse os objetivos da perspectiva cultural da Educação Física e inferisse que tipo de atividade contribuiria para alcançá-los. Entre as falas que emergiram, houve quem acentuasse que aquela proposta não objetivava a fixação de gestos específicos. Essa preocupação dialogava com outras concepções do componente.

No segundo módulo, as interpretações das narrativas docentes apresentadas em sala de aula e a produção dos registros da própria prática exerceram a dupla função de atividades de ensino e de avaliação. Mais uma vez, nosso olhar se dirigiu ao processo. As expressões orais ou escritas dos estudantes revelavam suas compreensões sobre a perspectiva cultural da Educação Física em ação e, conseqüentemente, abriam a possibilidade de defrontá-las com outros posicionamentos e recuperar as características da proposta, resultantes das pesquisas realizadas sobre a prática.

Sem perder a condição de autores, não foram poucos os que se inspiraram nos relatos de experiência que acessaram para planejar as intervenções didáticas nos estágios. Isso aconteceu na medida em que se deram conta de que as opções de outros não poderiam simplesmente ser reproduzidas. Se quisessem levar a cabo um projeto didático, teriam que fazê-lo com os pés no chão da escola, criando e recriando situações didáticas específicas para uma determinada turma, em uma certa realidade escolar. Perceberam de imediato a relevância de ao menos dois princípios do currículo cultural da Educação Física – o reconhecimento da cultura corporal da comunidade e a articulação com o projeto pedagógico da escola. Foi assim que aprenderam, “sentindo na própria pele”.

Viram-se na obrigação de elaborar um plano geral, trocar ideias conosco e com os colegas, organizar cuidadosamente cada atividade de ensino, apresentá-las ao professor-supervisor para que este pudesse contribuir, desenvolvê-las com olhos e ouvidos atentos a tudo o que acontecia, além de registrá-las e avaliá-las com ajuda do docente. Na sala de aula da universidade, os estudantes tiveram a oportunidade de revisitar a trajetória percorrida, examiná-la detidamente e refletir sobre a experiência. O relato foi elaborado passo a passo,²⁰ mediante a escrita e reescrita, procedimento que contou com a leitura e opinião dos demais estudantes e do professor-orientador.

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

Os professores autores de relatos de experiência deram publicidade aos sentidos que conferem à sua vivência e às interpretações pedagógicas acerca dos acontecimentos, cenários, personagens e práticas. Ávidos por compartilhar o conhecimento construído na labuta diária, descobriram mais uma maneira de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, colaborando com a formação dos futuros professores. Suas narrativas elegeram e descartaram certas nuances da prática pedagógica, enfatizando, omitindo e sequenciando os momentos do trabalho realizado de

20 Encontra-se no Anexo 5 um exemplar do relato de experiência do estágio.

um modo singular. Aprenderam que submeter suas experiências ao crivo dos estudantes, justificando decisões e estabelecendo alguma lógica na tessitura dos acontecimentos, é mais difícil do que planejar, desenvolver e avaliar na educação infantil, no ensino fundamental e no médio, quer seja na modalidade regular ou na educação de jovens e adultos. Na condição de narradores, expuseram-se aos olhares e comentários dos estudantes e tiveram a chance de modificar seus saberes sobre a educação e a Educação Física que vivenciam cotidianamente.

Por sua vez, os estudantes da licenciatura, estimulados à leitura, análise e interpretação das experiências de ensino alheias, e registro e reflexão sobre as próprias, acessaram e recriaram saberes que fogem ao habitual, o que contribuiu significativamente para a compreensão da perspectiva cultural da Educação Física. Ademais, a produção de relatos das suas vivências nos estágios situou os estudantes como protagonistas do currículo e da produção de conhecimentos sobre ele, o que os fez sentirem-se instigados a repensarem o processo vivido e empreenderem a necessária autocrítica. A leitura e escrita de experiências do “chão da quadra” configurou-se, ao mesmo tempo, num projeto de formação e numa iniciativa pedagógica para a assunção da condição autoral num campo teórico-metodológico até então inexplorado.

Finalmente, do nosso ponto de vista, a opção de entrelaçar o estudo dos campos teóricos que subsidiam o currículo cultural da Educação Física, a produção científica sobre a proposta e a análise e produção de relatos de experiência permitiu vislumbrar mais uma alternativa para a formação inicial de professores. O trabalho com as narrativas docentes diminuiu a distância entre a universidade e a escola ao nos aproximar do ensino que efetivamente acontece. Através da leitura dos relatos, percebemos professores estudiosos, comprometidos com a construção de uma sociedade menos desigual e atentos às realidades em que atuam. Receberam nossa proposta de braços abertos e não se furtaram a oferecer-nos o que têm de melhor: o seu fazer pedagógico. Em sua generosidade, abriram os portões das escolas aos estudantes da licenciatura e os deixaram entrar, ler suas histórias, sentir suas frustrações e alegrias, acompanhar os momentos bons e os mais difíceis, aprendendo sempre. Em meio ao trabalho com os relatos, percebemos que nossa docência se enriquecia, o que fez surgir a vontade de documentá-la para que outros formadores de professores possam desfrutar das mesmas sensações.

REFERÊNCIAS

- AROREIRA, K. P. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.) *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.
- BONETTO, P. X. R. A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, *laissez-faire* e fórmula. 2016. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental – Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Média e Tecnológica *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: SEMTEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2016.
- CARVALHO, A. M. P. *Os estágios nos cursos de licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- CASTRO, P. A. et al. Tematizando o futsal nas aulas de educação física: quando os meninos e meninas trocam passes. *Horizontes: Revista de Educação*, Dourados, v. 4, n. 8, p. 225-234, jul./dez. 2016.
- CORAZZA, S. M. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DELMANTO, D.; FAUSTINONI, L. E. Os relatos de prática e sua importância no processo de produção e socialização do conhecimento. In: GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: currículo em debate: relatos de práticas pedagógicas*. Goiânia: SEE/GO, 2009. p. 10-12.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.
- GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun. 1999.
- MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MÜLLER, A. A avaliação no currículo cultural da educação física: o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- NEIRA, M. G. *Educação física*. São Paulo: Blucher, 2011.
- NEIRA, M. G. *Educação física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. *Educação física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.
- ROCHA, M. A. B. et al. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, p. 178-194, 2015.
- SANTOS, I. L. *A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação física*. 2016. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientações Técnicas. *Orientações Curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental*. Educação Física. São Paulo: SME/DOT, 2007.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural: Educação Física*. – São Paulo: SME/COPED, 2016.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo: SE, 2011.

- SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SODRÉ, M. L.; NEIRA, M. G. A formação de professores de educação física na Universidade de São Paulo: análise das experiências de estágio disciplinar. *Cadernos de Educação Física: estudos e reflexões*, Marechal Rondon, v. 10, n. 19, p. 11-18, 2011.
- SUÁREZ, D. H. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Entre maestr@s: Revista para Maestr@s de Educación Básica*. México, v. 5, n. 15, p. 73-87, primavera de 2006.
- SUÁREZ, D. H. La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. In: ELISALDE, R.; AMPUDIA, M. (Comp.). *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Libros, Buenos Aires, 2008. p. 193-214.
- SUÁREZ, D. H. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educación em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 387-416, abr. 2011.
- TANI, G. et al. *Educación física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.
- VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 37-69.

ANEXO 1 - EXEMPLO DE RELATO ANALISADO

LE PARKOUR ESTÁ NA ÁREA

Nyna Taylor Gomes Escudero

EMEF Amadeu Amaral

O presente relato narra a experiência pedagógica desenvolvida no interior das aulas de Educação Física da EMEF Amadeu Amaral com o oitavo ano A. O estudo aconteceu no segundo semestre do ano de 2015. A escola atende nos períodos da manhã e da tarde o ensino regular e no período noturno a educação de jovens e adultos. Esse atendimento se dá majoritariamente aos alunos que residem próximo à Unidade Escolar, isto se deve a política de distribuição dos alunos adotada, há alguns anos, pela Secretaria Municipal de Ensino do município de São Paulo em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

O projeto “Le Parkour está na área” nasceu do desejo dos alunos dos oitavos anos, inspirados pelo estudo do skate desenvolvido com os nonos anos, de estudar esta manifestação cultural. O nono ano A deu continuidade a tematização dos esportes radicais acompanhando os oitavos nesta empreitada.

Iniciei o estudo mapeando os saberes dos alunos acerca dessa prática cultural corporal, de seus praticantes e dos espaços de práticas. Os conhecimentos apresentados revelavam um desconhecimento por parte da maioria dos alunos, alguns afirmaram que a prática era muito nova e pouco divulgada. As falas foram: “são pessoas que pulam de viadutos; eu vi na televisão; não tem mulheres saltando, eu não vi; eu tenho medo de saltar muito alto”. De fato uma prática que tenha seu início nos anos de 1980 pode ser considerada bem jovem, mas para começarmos a nos enfronhar nesse universo desconhecido trouxe um texto intitulado: “Alguém sabe o que é Parkour?”, o texto trata de uma pesquisa feita em Salvador por praticantes de Parkour, cujo objetivo era saber o que as pessoas sabem sobre o Parkour, as respostas não foram diferentes das obtidas no mapeamento que iniciou este trabalho. De cinquenta pessoas entrevistadas, treze conheciam o Parkour sem, no entanto, relacioná-lo ao nome, quatro conheciam inclusive pelo nome, contudo apresentavam um conhecimento raso segundo a pesquisa.

A partir da leitura e discussão do texto e atentando as orientações, nele contidas, saímos pelo parque da escola a fim de mapear os espaços para iniciarmos as nossas vivências, uma vez definidos passamos a transpor os obstáculos com vistas a construir um percurso, conforme registros acima.



Em razão da insegurança da maioria sugeri que o grupo pensasse num percurso construído com os materiais disponíveis na escola. Utilizamos plintos, bancos suecos e as arquibancadas para estimular a participação. Alguns, mais ousados, saltavam as muretas mais altas e os alambrados. Ao elaborar um percurso com os materiais disponíveis essa prática foi sendo ressignificada e hibridizada, assim o Parkour praticado passou a ser particular. É certo que os traceurs¹ também elaboram seus percursos, contudo utilizam os obstáculos naturais do contexto de prática, não constroem seus obstáculos.

Considerando a pouca familiaridade; a insegurança e certo preconceito advindo das meninas sobre a participação do público feminino nessa manifestação cultural, escolhi os seguintes objetivos para direcionar nosso estudo:

- ampliar e aprofundar os saberes dos alunos acerca dessa manifestação, por meio da investigação de todos os envolvidos;
- vivenciar esta prática na escola, promovendo a sua ressignificação pelos alunos;
- valorizar e reconhecer esta prática corporal e seus participantes como de produção cultural e produtores de cultura.

Para organizarmos e registrarmos nosso estudo, insisti no registro individual no caderno da turma. O procedimento é o seguinte: A cada aula um aluno leva o caderno para casa e relata como se deu o nosso encontro letivo. O objetivo é recuperar a aula anterior para seguirmos com o trabalho, este registro contribui para que a professora possa pensar no planejamento da aula seguinte, além de possibilitar a apropriação pelos alunos, do que está sendo feito e porque. No semestre passado esta prática não se consolidou, mas continuei apostando na sua concretização.

Com a intenção de ampliar os conhecimentos do grupo e trazer mais informações acerca dos cuidados que devemos ter ao praticar, propus a leitura do texto: “Le Parkour: onde praticar?” “A dinâmica de leitura foi coletiva e compartilhada. As informações relevantes foram debatidas e registradas na lousa por um aluno.

Com o texto os alunos foram percebendo que não basta sair por aí saltando é preciso testar os obstáculos, conhecer o ambiente. Tijolos soltos, grades enferrujadas podem causar lesões e ferimentos, perceberam também que para ser um traceur é preciso ter responsabilidade para com o ambiente urbano. Denunciar à prefeitura brinquedos nos parques que estão precisando de reforma é também papel de quem quer se tornar um traceur. O texto também orienta que o tempo de preparação para a prática dura em média 45’, 30’ para alongamento e 15’ para aquecimento. Aponta cinco elementos que formam a base da pirâmide para todas as manobras de parkour: preparo físico, amortecimento, equilíbrio, repetição e disciplina. Destaca também algumas manobras.

Evidencio que esta manifestação cultural é tão nova para mim, quanto para os alunos, aí reside o desafio de colocar em ação o currículo cultural. Nesse momento passamos a construir o nosso percurso de investigação. Nesse sentido essas orientações foram de grande valia.

Antes de passarmos à vivência julguei ser necessário a leitura de dois vídeos, o tutorial de nome: “manobras básicas do parkour” e o “tutorial de parkour” do jovem Gabriel Meritan. Os dois referem-se às seguintes manobras: Cat leap, tic tac, king kong, Landing, rolamento, lazy, precision jump, speed, underbar e wall clumb. Após a leitura dos vídeos houve uma discussão acerca dos nomes das manobras estarem

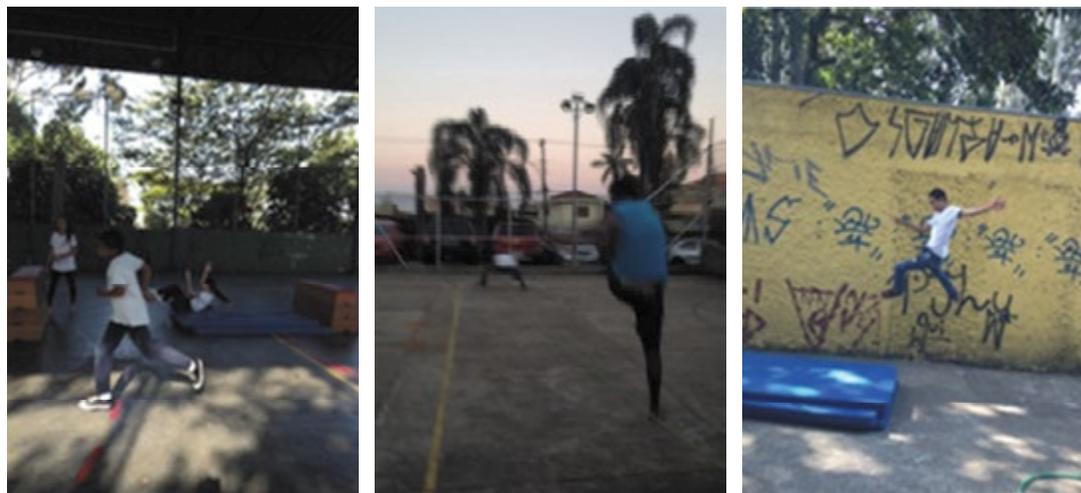
¹ Como são nomeados os praticantes de Parckour

em inglês, o que nos obrigou a traduzir. No entanto, mesmo entendendo que era preciso compreender o significado de cada manobra provoquei os alunos perguntando: por que na língua inglesa? Este questionamento nos levou a pensar em quantas expressões nesta língua nos deparamos no nosso cotidiano. Como somos bombardeados com expressões que nem sempre compreendemos, mas que nos são impostas e em grande medida aceitas sem questionamento. Como somos submetidos aos propósitos imperial europeu e colocados em posição inferior naturalizando esta submissão. Grande parte dos alunos afirmou nunca ter pensado sobre isso.

Destacar esse poder que nos representa como submissos é possível no estudo das práticas corporais. Contribuir com a formação de sujeitos críticos exige que percebamos os discursos que atravessam as práticas corporais para nos submeter, nos subjetivar. Encerrei a aula encaminhando um trabalho de pesquisa a ser realizado individualmente com os seguintes temas: 1- história do parkour; 2- espaços de prática; 3- parkour feminino. Do número um ao dez pesquisariam o tema 1, do onze ao vinte e um o tema 2 e os demais o tema 3.

Na aula seguinte, assim como no estudo do skate com os nonos anos também contei com alunos experientes nesta prática que ajudaram nos momentos de vivência.

A princípio a transposição dos obstáculos foi realizada da maneira como cada um conseguia, o objetivo era se familiarizar com essa manifestação. Então montamos percursos de diferentes formas.



Como atividade de aprofundamento propus a leitura coletiva e compartilhada da reportagem: “O ‘parkour’, esporte francês que usa objetos da cidade como obstáculos, conquista adeptos no Brasil” de Flávia Mantovani. Embora de setembro de 2005 o texto refere-se a uma prática bem próxima, no reservatório Sumaré da Sabesp, além de trazer a história do parkour e a filosofia dos traceurs já mencionada no estudo do texto *Le parkour, onde praticar?* Estes foram os destaques dos alunos sobre o texto, o que me levou a inferir que eles estavam centrados nos acontecimentos das aulas me dando certa segurança para continuar nesse tom.

Nosso desafio agora centrou-se na execução das manobras. Com a ajuda dos colegas e o retorno ao tutorial das manobras foi possível entender e vivenciá-las. Entre as vivências fomos intercalando a leitura dos vídeos: “Parkour feminino 2014” e “8º encontro paulista de parkour”. No primeiro, a prática era embalada

por um rap que falava do poder e da determinação das mulheres de Karol de Souza, o que mais chamou atenção dos alunos foi o diálogo entre a composição das imagens e a letra. O vídeo incitou o debate sobre os processos de interdição das mulheres, presentes nos discursos que as subjetivam como seres frágeis, limitados para algumas práticas. Os alunos identificaram algumas manobras já estudadas sendo realizadas pelas meninas e fizeram alusão a maneira das garotas se vestirem: calças largas, tênis, destacaram a força e a agilidade com que realizavam a transposição dos obstáculos. Contradizendo a idéia de fragilidade associada às mulheres.

As falas dos alunos me levaram a pensar que em algum momento nos deslocamos da visão unidimensional que caracteriza o pensamento hegemônico sobre as práticas corporais, sobre o que é ser homem e o que é ser mulher para habitar o universo das diferentes possibilidades. Isso se confirma com a adesão de algumas meninas às vivências, empoderá-las foi também a minha intenção.

O outro vídeo mostrou o oitavo encontro paulista de parkour ocorrido em 2014, nele identificaram manobras de precisão, cat leap, turn e speed. Eles ficaram satisfeitos quando conseguiam identificar as manobras: “Professora tiveram mais manobras de precisão”; “Olha Professora essa é unberbar, nós não fizemos” “também não temos barras” disse o Fabrício, “o Juan fez lá em cima na quadra” a Rafaela afirmou. Chamou a atenção de todos o final do vídeo, nesse momento os traceurs tentam ficar juntos numa base pequena e abraçados com a seguinte mensagem: Parkour unindo pessoas. O Antoni perguntou: Isso aí que é um Clan?

Penso que as perguntas e as inferências dos alunos nos diferentes momentos confirmam a minha decisão de seguir adiante. Passamos à socialização das pesquisas. Para essa atividade utilizamos três aulas. Entendi que havia dado o suporte necessário para que pudessem dar cabo dessa tarefa, contudo observei que este tipo de atividade ainda requer algumas habilidades que nas aulas de Educação Física não damos conta de trabalhar.

A fim de fazer uma síntese acerca de todos os conceitos abordados até aqui e complementando a pesquisa sobre a história, propus a leitura do texto: “ Le Parkour: Esporte chega desafiando a gravidade. Akira, introdutor do Le Parkour no Brasil, esteve em Bauru ensinando a prática esportiva de saltar obstáculos”.

O encerramento do projeto se deu com uma atividade que me proporcionou a visão do que cada aluno tinha de fato se apropriado no que diz respeito a apreciação. Conteí com a ajuda de três alunos do 9º A, a atividade consistiu no seguinte: Elaborei três sequências, a saber: 1- lazy, speed, turn, tic tac, landing e cat leap; 2- Reverse, tic tac, landing, cat leap, speed e rolamento e 3- speed, tic tac, landing, cat leap, tic tac e precisão. Cada aluno colaborador ficou de executar uma sequência. Os alunos apreciadores deveriam anotar a sequência feita pelo colega. Cada sequência era repetida três vezes. Dessa forma foi possível ter uma noção da apropriação pelos alunos dos conhecimentos que fizemos circular ao longo do projeto.

CONSIDERAÇÕES

No meu ponto de vista as situações didáticas desestabilizaram as representações das meninas sobre a participação das mulheres nessa manifestação cultural, essa afirmação se deve ao número de meninas que passaram a participar e se desafiar em cada manobra. Os alunos que pouco se arriscaram envolveram-se de

alguma maneira no estudo, nas diferentes demandas que promovi no decorrer das aulas. Ao longo do projeto procurei sublinhar as idéias de diálogo e polifonia, não apenas no que diz respeito às vozes em seu sentido literal, mas nas situações didáticas propostas. Embora a prática do registro das aulas pelos alunos não tenha se consolidado eu pude perceber pelas minhas observações escritas que as atividades permitiram aos alunos saber o que sabem sobre essa manifestação cultural.

Ao interagir dialogicamente exercitamos a capacidade de assumir e interpretar a perspectiva do outro. Este exercício esteve muito presente em nossas aulas. Tratar o Skate e o Parkour, neste ano letivo, como objeto de estudo nas aulas de Educação Física trouxe vozes antes silenciadas, deu oportunidade para alguns alunos se manifestarem, não apenas nas aulas do componente. A área ocupada por essa prática alargou-se e o olhar de todas as pessoas que trabalham na escola para aqueles(as) meninos(as) saltadores(as) é de respeito e admiração, conforme depoimentos de funcionários que tratam diretamente com os alunos. Traçamos o nosso percurso, esta foi a nossa obra de arte. Esperamos poder inspirar os leitores Professores a artistarem seus currículos. “Le parkour está na área”.

REFERÊNCIAS:

- NEIRA, M. G.; LIMA, M. E. e NUNES, M. L. F. (Orgs). Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática. São Paulo: Feusp, 2012.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte, 2009.

FONTES PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Alguém sabe o que é parkour? Disponível em: <<http://parkoursalvador.com.br/2011/01/13/alguem-sabe-o-que-e-parkour/>>. Acesso em: 11/09/2015

Le Parkour: Esporte chega desafiando a gravidade Akira, introdutor do Le Parkour no Brasil, esteve em Bauru ensinando a prática esportiva de saltar obstáculos. PELOSI, G. Disponível em: www.leparkourbrasil.blogspot.com.br/Akira. Acesso em 11/09/2015

Le Parkour: onde praticar? Disponível em: www.bezamasculina.com.br/le-parkour-onde-e-como-praticar/ Acesso em: 11/09/2015

O “parkour”, esporte francês que usa objetos da cidade como obstáculos, conquista adeptos no Brasil. MANTOVANI, F. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq0809200505.htm. Acesso em 11/09/2015

ANEXO 2 – BIBLIOGRAFIA DA DISCIPLINA

ALVES, S. Educação Física no Maternal II: Sem essa de “Galinhão”. EMEFEI Manoel Caetano de Almeida. Várzea Paulista, SP. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/simone_01.pdf. Acesso em 23/08/17.

BONETTO, P. X. R. As ginásticas do entorno: o reconhecimento da cultura corporal da comunidade como princípio curricular. EMEF Júlio Mesquita. São Paulo, SP. Disponível em <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Pedro%20Ginastica.pdf> Acesso em 16/08/17.

BONETTO, P. X. R. Minecraft nas aulas de Educação Física: do estranhamento à pirataria. EMEF Desembargador Amorim Lima. São Paulo, SP. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/pedro_minecraft.pdf. Acesso em 16/08/17.

CRUZ, A. M. Lutando contra os preconceitos. EMEF Roberto Mange. São Paulo, SP. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/alessandro.pdf Acesso em 20/08/17.

ESCUADERO, N. T. G. Le parkour está na área. EMEF Amadeu Amaral. São Paulo, SP. http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/nyna_parkour.pdf Acesso em 16/08/17.

MARTINS, J. C. J. O vôlei na rua – o vôlei adaptado à terceira idade nas aulas de Educação Física do CIEJA Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YI6yUcn-2bk> Acesso em 20/08/17.

MARTINS, J. C. J. O atletismo nas aulas de Educação Física: o atletismo nos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos. CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/jacque_atletismo.pdf. Aceso em 16/08/17.

MÜLLER, A. Futebol é um território masculino? E. E. Friedrich Von Voith. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/arthur_muller_02.pdf. Acesso em 16/08/17.

NASCIMENTO, A. S. Brincadeiras de corrida, e aí, vamos dançar? EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo, São Paulo, SP. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/aline_corridas.pdf Acesso em 20/08/17.

NEVES, M. R. Hoje tem goiabada? Não! Hoje tem marmelada? Não! O que temos então? Estudos Culturais em ação. EMEF Dom Pedro I. São Paulo, SP. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_04.pdf. Acesso em 16/08/17.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. Skate e patins: o idoso no centro da tematização. EMEF Raimundo Correia. São Paulo, SP. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorge_03.pdf. Acesso em 23/08/17.

QUARESMA, F. N. Sertanejo: sofrência entre xs muitx elxs. E. E. Maria Peciole Gianasi. São Paulo, SP. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/felipe.pdf. Acesso em 16/08/17.

SANTOS, L. A. O balé nas aulas de Educação Física na rede estadual de ensino. E. E. Pastor João Nunes. Disponível em <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Luiz%20Alberto%20dos%20Santos%20Bale%20nas%20aulas.pdf>. Acesso em 23/08/17.

SOUZA, L. R. S. Tênis: um lob de direita. EE Heidi Alves Lazzarini. São Paulo, SP. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/leandro.pdf. Acesso em 16/08/17.

ANEXO 3 - ANÁLISE DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

NOME: XXXXXXXXX

Nº USP: XXXXXX

ANÁLISE DO RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE MINECRAFT

O relato de experiência que escolhi foi o do professor Pedro Bonetto, com a temática do Minecraft. Infelizmente, não pude comparecer na aula que ele expos seu trabalho, mas, se tivesse presente, sei que a discussão seria diferente da que existiu, uma vez que detenho um conhecimento sobre esse universo de jogos eletrônicos. Posto isso, fiz a leitura do relato e achei, de modo geral, interessante. Porém, como este trabalho é uma análise sobre o texto lido, farei comentários de cunho teórico e pessoal.

No relato, o prof. Pedro divide muito bem as partes da metodologia utilizada, porém, como a temática do Minecraft é algo não muito comum nas aulas de Educação Física, entendo que houve am adaptações.

Primeiramente, o currículo cultural da Educação Física implica na seleção de manifestações corporais que serão estudadas. Esse processo é o mapeamento. Segundo a teoria, o mapeamento tem como objetivo identificar quais manifestações corporais estão presentes e disponíveis à realidade dos alunos NO UNIVERSO CULTURAL DA COMUNIDADE, bem quais delas os alunos detêm um maior contato e conhecimento. Para o professor Pedro, o mapeamento originou a temática do Parkour, porém, na sequência, ele alinhou a temática do Parkour a do jogo Minecraft. ELE VINHA TRABALHANDO O PARKOUR. NA SEQUÊNCIA, COMEÇOU A TRABALHAR O MINECRAFT. NÃO HÁ RELAÇÃO ENTRE UMA E OUTRA Nesse momento, já existe um ponto a ser discutido. Na realidade, o jogo Minecraft não tem similaridade alguma com a prática do Parkour. Dentro da realidade do jogo, os personagens conseguem pular, mas, só isso, não caracteriza a prática, muito menos a filosofia do Parkour. Se isso fosse verdade, qualquer jogo eletrônico em que o personagem consegue pular, teria a temática do Parkour? Apesar desse apontamento, entendo que, a partir do Parkour, o professor Pedro visualizou uma oportunidade para abordar algum assunto diferente do usual, sendo ele o Minecraft.

Após o mapeamento e a escolha do Minecraft como objeto de estudo, houve um período de aprendizado, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos. Essa parte do trabalho também está alinhada com a metodologia do currículo cultural da Educação Física, onde o aprofundamento está ligado a um conhecimento maior da prática em si, fazendo com que os alunos mais experientes consigam ter uma outra leitura a respeito dessa temática. Já a parte da ampliação está ligada a uma maior diversidade de fontes de informação do assunto estudado, bem como a procura de olhares diferentes dos usuais para o mesmo. MUITO BOM. Nesse ponto, os alunos que não detêm tanto conhecimento da prática são mais beneficiados, uma vez que conseguem entender o contexto como um todo. Para a realidade do currículo cultural, entendo essa parte da metodologia, porém, para a Educação Física em si, achei que essa parte do processo careceu da vivência prática. PAULO: RETOME O TEXTO DO TOMAZ TADEU DA SILVA ACERCA DOS ESTUDOS CULTURAIS. VERIFIQUE O LUGAR CONCEDIDO À LINGUAGEM. A PARTIR DELE, REFLITA SOBRE O QUE SÃO PRÁTICAS CORPORAIS E LINGUAGEM CORPORAL Sei que foi uma temática nova e difícil, mas não concordei muito com a opção de terem aulas nos computadores (aprendendo a baixar e instalar o jogo, bem como jogá-lo). Acredito que o componente corporal é parte fundamental da nossa área e, ficar preso a uma parte do trabalho onde não se tem essa perspectiva não se mostra tão interessante. Talvez essa parte do trabalho se justifique porque o professor Pedro também não tinha contato com o jogo e, por isso, precisou jogar e aprender para transportar a realidade virtual para o contexto atual.

PAULO: O CURRÍCULO CULTURAL TEMATIZA AS PRÁTICAS CORPORAIS. O CONCEITO DE PRÁTICA CORPORAL UTILIZADO PELA PROPOSTA COMPREENDE TUDO O QUE ENVOLVE (CONHECIMENTOS DE TODOS OS TIPOS) BRINCADEIRAS, DANÇAS, LUTAS, GINÁSTICAS E ESPORTES. ASSIM, OS DISCURSOS SOBRE A CAPOEIRA, A HISTÓRIA DO FUTEBOL, OS SISTEMAS DE JOGO DO VOLEIBOL OU BAIXAR UM JOGO ELETRÔNICO, SÃO CONHECIMENTOS A SEREM ABORDADOS PELA PROPOSTA.

Após as várias aulas jogando Minecraft nos celulares e nos computadores, o professor Pedro fez uma parte de problematização com os alunos, onde questões acerca da viabilidade de um jogo eletrônico fazer parte das aulas de Educação Física foram discutidas, bem como questões de pirataria no mercado eletrônico. Nesse ponto, também consigo observar a intenção do professor no sentido de estimular os alunos a pensarem de forma crítica no assunto. O currículo cultural traz uma perspectiva de ressignificação das práticas corporais, diante disso, o docente estimula e, junto com os alunos, tentam elaborar novas formas e práticas para o tema estudado, tendo em vista uma transformação, tanto do conteúdo trabalhado, quanto do conhecimento original dos alunos. ISSO MESMO. -É nesse ponto que o professor Pedro tentou transportar a realidade virtual do Minecraft para o contexto atual (uso o termo “atual” pois em meu TCC, alguns estudos apontam que o contrário do virtual não é o real, mas sim o atual. O que está no contexto virtual também é uma realidade, por isso, o termo “real” não cabe como contrário).

De maneira geral, entendi a temática e a forma com que o professor Pedro abordou esse assunto do Minecraft. Sei que também faz parte da perspectiva do currículo cultural o professor tematizar assuntos que não dominem tanto, sendo a prática uma forma de retroalimentação dos conhecimentos. Porém, nessa temática dos jogos eletrônicos, acredito que o não conhecimento do jogo traz questões a serem discutidas. Como dito anteriormente, ao meu ver, o tempo gasto jogando em celulares e computadores não está alinhado às questões corporais da Educação Física. HÁ AQUI UMA CLARA DIVERGÊNCIA SOBRE A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, NA VERTENTE CULTURAL. O TRABALHO ESTÁ MUITO BEM ALINHADO AO QUE SE ENTENDE POR PAPEL DO COMPONENTE NA ESCOLA Somente na transposição do tema, para a prática, que os alunos efetivamente tiveram uma experiência diferente e com uma temática diferente. Penso se a vivência nos computadores e celulares foi realmente necessária para originar uma problematização da pirataria e da prática corporal. VEJA SÓ, VOCÊ NÃO CONSIDERA RELEVANTE ESSA DISCUSSÃO? COMO ELA SERIA PROPOSTA SEM A VIVÊNCIA DO JOGO NOS COMPUTADORES E CELULARES? Como disse, infelizmente não compareci a aula para poder confrontar e discutir questões de ambas as áreas (Jogos eletrônicos e Educação Física). Sei, também, que não conheço muito sobre o currículo cultural, porém, os conhecimentos oriundos da Educação Física e dos *games* me trouxeram essas questões acerca do trabalho exposto.

Como o Marquinhos disse nessa mesma semana, longe do meu intento julgar e apontar falhas no trabalho do professor Pedro. Sou estudante e tentei ler o trabalho com os conhecimentos que aprendi durante a graduação. Claro que ao ler um relato de experiência como esse me traz dúvidas e questionamentos, mas, dentro da perspectiva cultural, acredito que o professor Pedro foi feliz, bem sistemático e conseguiu seguir à risca os passos metodológicos. Vale ressaltar, também, que a problematização e a opção de trabalhar um jogo eletrônico nas aulas de Educação Física não é algo comum, contudo, com uma nova cultura digital vigente, cada vez mais essa temática deverá ser abordada e cada vez mais teremos alunos nas escolas que estão imersos nessa cultura. Portanto, tiro chapéu para professores como o Pedro que se arriscam a tematizar os jogos eletrônicos.

PAULO

O INTUITO DA ATIVIDADE ERA PROVOCAR UMA ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NARRADA SOBRE O CURRÍCULO CULTURAL A PARTIR DA LITERATURA. VOCÊ IDENTIFICOU OS PROCEDIMENTOS MUITO BEM, COMPREENDEU O SENTIDO DO TRABALHO DO PROFESSOR PEDRO, MAS DEIXOU DE DISCUTIR OS PRINCÍPIOS QUE POSSAM TER INSPIRADO O TRABALHO, MEDIANTE O CONFRONTO COM A LITERATURA.

MARCOS E MARQUINHOS

ANEXO 4 - PORTFÓLIO DIGITAL DE APRESENTAÇÃO ORAL DE RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tênis: um lob de direita

Relato de Experiência

Leandro Rodrigo Santos de Souza

E. E. Heidi Alves Lazzarini



Jeu de paume



Jogos individuais (1x1)



Jogos em duplas (2x2).



Jogos em trios (3x3)



Jogos em quartetos (4x4)

CONVIDADO



Professor de Tênis respondendo as questões e dúvidas dos educandos.

REGISTROS DAS AÇÕES

- ✓ Relatórios;
- ✓ Fotos;
- ✓ Vídeos;
- ✓ Questionários.
- ✓ Desenhos.

Registros: autoavaliação

- Sua opinião sobre as aulas
- Sugestões.

Nas aulas de educação física eu aprendi a pontuação do tênis o Pique e a Pontuação do tênis é de 15 em 15 ou simplesmente de 7 em 7. Aprendi a jogar tênis, a história do tênis seu lugar de origem, como começou a jogar tênis, as dificuldades que os jogadores negros passaram, aprendi vários detalhes no tênis.

OBJETIVO (planejamento Ed. Física).

- Estudar uma prática corporal ainda não vivenciada nas aulas de Educação Física.

PROCEDIMENTOS

Mapeamento

- ✓ **Geral** – Coleta de informações sobre as práticas corporais vivenciadas e não vivenciadas nas aulas de Educação Física.
- ✓ **Específico** – Conhecimentos que os educandos possuem sobre o tema ou prática corporal objeto de estudo – **Tênis**.

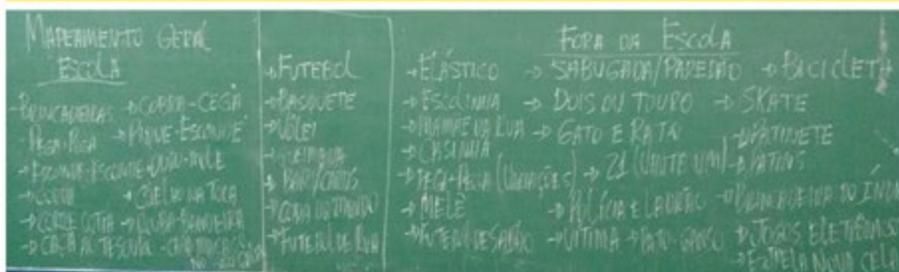
Ressignificação - Vivenciar a prática corporal durante as aulas.

Aprofundamento - Vivência do repertório dos gestos pertencentes a modalidade; regras do tênis; origens do tênis e seu sistema de pontuação; início de carreira de alguns tenistas profissionais;

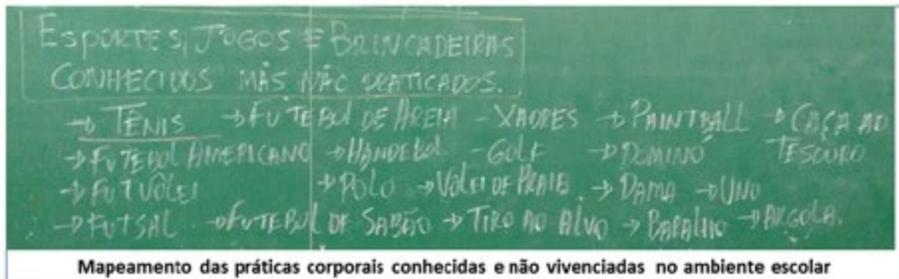
Ampliação - Vídeos dos jogos e do início de carreira de atletas brasileiros; entrevista personagens do tênis; leitura de livros e textos retirados da internet; pesquisas na internet (origens do tênis e seu sistema de pontuação, trajetória dos atletas até o profissionalismo) e observação e análises de fotografias;

Registro - Registro de ações, fotos, vídeos, desenhos e relatórios.

Início – selecionando uma prática corporal



Mapeamento das práticas corporais realizadas pelos educandos dentro e fora do ambiente escolar.



Mapeamento das práticas corporais conhecidas e não vivenciadas no ambiente escolar

OBJETIVO

- ❑ Ampliar e aprofundar os conhecimentos dos educandos sobre a prática corporal selecionada – o Tênis.

Vivências

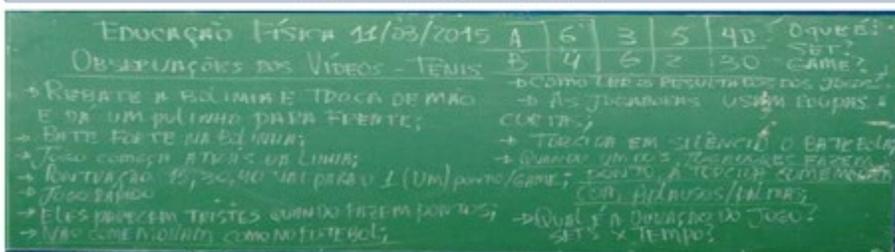


Educandos auxiliando os colegas durante as primeiras aulas.

COMPREENDENDO O ESPORTE

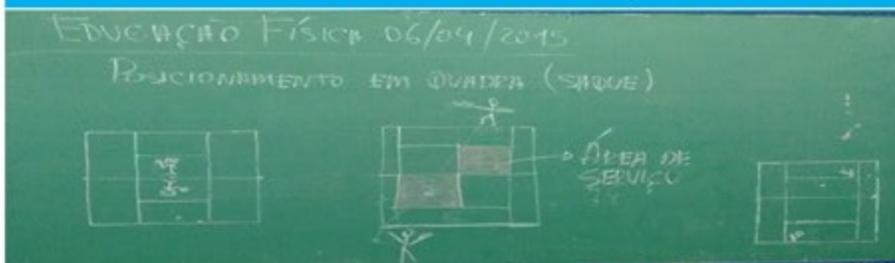


Alunas e alunos assistindo os jogos.

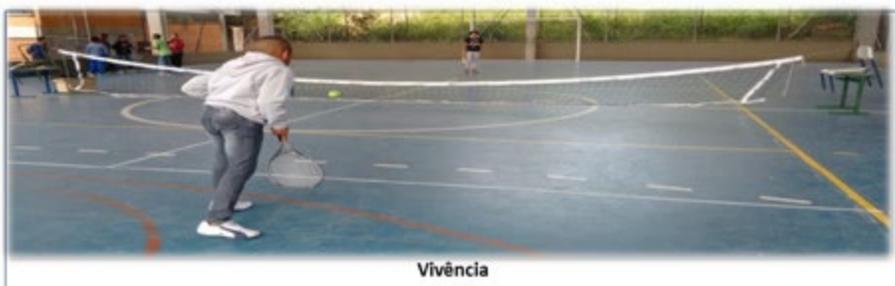


Observações e dúvidas feitas pelos educandos após assistir aos jogos.

COMPREENDENDO O ESPORTE – posicionamento

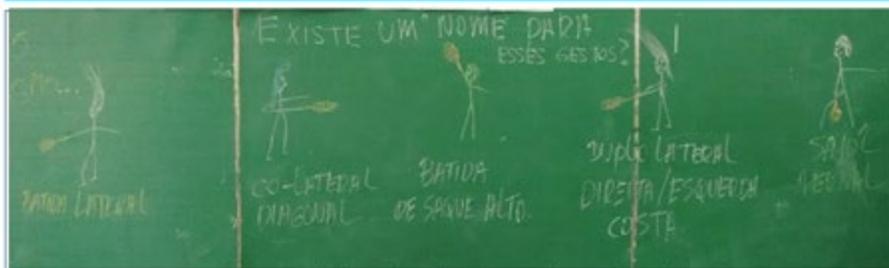


Posicionamento dos atletas no momento da partida.



Vivência

COMPREENDENDO O ESPORTE - Gestos



Gestos realizados pelos atletas, segundo os educandos



ANEXO 5 – RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Nome: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

NºUSP: xxxxxxxxx

Disciplina: Metodologia em Educação Física II

Prof.º: Marcos G. Neira

Relato de experiência de estágio:

Realizei estágio na EMEF Professor Roberto Mange, situada Rua José Cerqueira Bastos, 46 - Jardim Ester, próximo ao quilômetro 15 da Rodovia Raposo Tavares, zona urbana periférica de São Paulo. A escola tem uma relação de 870 alunos. E apresenta um projeto coletivo da unidade escolar, Projeto Especial de Ação (PEA), de tema: *A prática pedagógica e sua colaboração na produção de relações sociais mais justas e democráticas*. A maioria dos alunos são das comunidades próximas à escola: Bairros de Jardim Esther, Jardim Jaqueline, Sapê e Mandioquinha.

O estágio começa no primeiro semestre de 2016, fazendo um mapeamento da escola, conhecendo seu entorno, os funcionários e professores, assim como breve histórico da escola, seu patrono, como é o funcionamento da escola, conhecer as turmas, etc. COMO VC FEZ ISSO? Ao final do primeiro semestre já acompanhava algumas aulas do professor de Educação Física, Alessandro. Fui me introduzindo no projeto, para que no semestre seguinte desse continuidade aos objetivos do estágio e realizar intervenções e complementar a formação da disciplina de Metodologia em Educação Física e formação profissional. MUITO BOM.

O professor Alessandro segue a abordagem do currículo cultural que se apoia nas teorias pós-críticas da educação como: pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, multiculturalismo, estudos culturais e outros (GRAMORELLI, 2016), na qual toda esta experiência foi baseada. No segundo semestre acompanhei uma turma de oitavo ano e três turmas de sétimo ano no período da tarde das quintas-feiras. Destas turmas, somente uma tinha as duas aulas semanais de Educação Física no mesmo dia, as demais ocorriam em outros dias da semana, por isso parte do trabalho acabou sendo realizado pelo professor e que antes e depois das aulas discutíamos o que aconteceu e quais os próximos passos seriam dados.

Nesta perspectiva os conteúdos CONHECIMENTOS surgem de—forma rizomaticamente (SANTOS, 2016) a partir de tematizações. Durante este ano as grandes tematizações ocorreram em torno dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos. NA SUA VISÃO O QUE ISSO TEM HAVER COM O PEA?

O processo sempre exigiu registro (fotos, vídeos, anotações, etc.) e avaliação do que aconteceu nas aulas ALE, REGISTRO JÁ É AVALIAÇÃO. Para isso, ao final de cada aula e durante o intervalo em que tínhamos no período das aulas eram os momentos em que mais fazíamos avaliação das aulas, comentando como uma turma acabou encaminhando a discussão para um lado e como outra foi por outro trajeto. Depois nos voltávamos para o próximo passo e buscávamos estudar mais para poder contribuir com as aulas. MUITO BOM. É O QUE SE ESPERA DE UM PROFESSOR

O primeiro passo nesta perspectiva é realizar um mapeamento do universo cultural corporal das turmas, verificando quais são os conhecimentos e discursos que já estão presentes na comunidade escolar e as reconhecendo. Este mapeamento vem acontecendo desde o começo do ano e o Alessandro foi me informando e contando como este processo ia acontecendo, contribuindo para que o trabalho ocorresse COMO? “Mapear significa

proceder um estudo da realidade não limitado à simples coleta de fatos e dados. Acima de tudo, permite ao professor mergulhar na cultura dos educandos e emergir com um conhecimento maior sobre o grupo” (FREIRE, 1983, apud SANTOS, 2016, p.151).

Para ampliar e aprofundar conhecimentos sobre as temáticas, seguindo Nunes (2016), foi levado aos alunos filmes, imagens, apresentações de slides sobre os Jogos Olímpicos e Paralímpicos, tendo como intenção oferecer outras representações sobre esta manifestação da cultura corporal, ainda mais neste ano em que o Brasil sediava estes megaeventos. O projeto teve como intenção educativa discutir **quais eram os jogos de poder e os discursos envolvidos nestes eventos. MUITO IMPORTANTE**

Em certo ponto, houve toda uma discussão sobre o surgimento dos Jogos Olímpicos Modernos e uma comparação com os Jogos Olímpicos da Antiguidade (que já fora trabalhado desde o começo do ano). Houve um direcionamento para perceber quem eram aqueles que participavam dos jogos, sejam os competidores, quem eram os árbitros, os que assistiam, como eram seus corpos, pertenciam a qual(is) etnias, quem não estava lá? Quem eram os excluídos?

Alessandro me relatou que apresentou toda a história dos jogos olímpicos antigos, quais eram as modalidades que participavam, que só podiam homens, pois eram Jogos de culto a Zeus, que era um deus que só podia ser cultuado por homens, depois explicou (e relembrou em aula), que os estrangeiros, mulheres e escravos eram excluídos, que as pessoas com deficiência eram eliminadas logo quando nasciam, que somente aqueles com posições sociais mais elevadas é que tinham oportunidade de assistir/participar. Os alunos durante a aula iam se lembrando e fazendo as comparações. Numa aula em especial foi trazido aos alunos uma apresentação da história dos Jogos Olímpicos Modernos, e que foi muito interessante de verificar falas como: “Nossa, Pro, só tinham homens brancos ali”, “as pessoas na plateia só usam ternos”, “Cadê os negros?”. Acho que a passagem mais interessante foi quando foi apresentada a primeira mulher a participar de uma edição olímpica, uma das alunas pontuou algo que achamos brilhante: “Por que ela está usando vestido assim para jogar tênis?”, a partir desta pergunta se desenrolou todo um debate sobre como o corpo da mulher era concebido, como as vestes eram usadas para esconder o corpo da mulher e associando com toda a repressão que a mulher sofria naquela época, além de que os alunos fizeram apontamentos que a mulher continuava sendo de etnia branca e que pelas vestes também pareciam indicar ser alguém de classe econômica mais favorecida. **EXCELENTE** O direcionamento foi sendo feito para gerar discussões em relação aos corpos dos participantes e aqueles que tinham o privilégio de assistir a competição até os dias de hoje. As turmas concluíram que aqueles que podem assistir são sempre pessoas com melhor condição financeira e que **nos** jogos deste ano pouco se via negros nas arquibancadas. **OU SEJA, A SEGREGAÇÃO PERSISTE**

A partir deste ponto introduzimos os corpos de diferentes atletas de diferentes modalidades **BOA IDEIA** para que os alunos fizessem algumas assimilações **OPS! COMO ASSIM? ASSIMILAÇÕES?**, mostrando que existem diversos padrões de corpos e que eles se moldam de formas diferentes em cada modalidade até chegarmos ao corpo de um atleta paraolímpico. Intervimos com questionamentos sobre como foi o televisualização dos Jogos Olímpicos. Um ou outro disseram “eu assisti, passou na Globo”, grande maioria da turma ou assistiu alguma coisa ou sabia que o Brasil ganhou medalha em certa modalidade. Mas quando perguntamos sobre os Jogos Paralímpicos a turma se altera completamente, pouquíssimos diziam ter visto ou saber alguma coisa. **Ai** perguntamos se alguém havia assistido a abertura dos Jogos Paralímpicos, alguns falaram que não assistiram, outro diz que viu as melhores partes que passou de noite, mas uma aluna percebeu uma coisa: “não passou porque tinha jogo de futebol”, este foi um momento genial, pois a partir daí a discussão toma o rumo de como as mídias elegem

prioridade para um jogo de futebol e desvalidam a abertura do jogos, se cresce um debate como isso acaba por ser injusto com as pessoas com deficiência. EXCELENTE PROBLEMATIZAÇÃO. Trazemos também em pauta que as mídias pouco divulgaram a abertura dos Jogos Paralímpicos como fizera com os Olímpicos, além de questionar e expor o valor dos ingressos dos dois eventos. Não foi pouco espanto quando os alunos descobriram que os valores para as arquibancadas paraolímpicas eram muito mais acessíveis que as olímpicas e, mais uma vez, concluem que é uma desvalorização com o esporte adaptado. OPS! TERMINOLOGIA INADEQUADA. Deste momento em diante começamos a fazer a transição dos estudos das modalidades olímpicas e sua história, para as modalidade paralímpicas.

Um tema que surge a partir dos estudos dos jogos olímpicos antigos são as lutas, assimilada ao pancrácio (modalidade antiga). Como muito poucos sabiam que luta era esta, o professor decidiu por aprofundar um pouco mais nela e desenvolver pesquisas e realizar vivência prática, na qual houve uma resignificação para ser possível na escola, utilizando colchonetes de EVA e estipulando regras a partir das pesquisas sobre a luta original. A prática foi muito bem-vinda, tanto é que os alunos a escolheram para participar no projeto do Agita Mange. A partir do tema das lutas, surgiram questões de gênero. “ah professor, só pode lutar menina com menina e menino com menino”, houve toda uma discussão em cima disto, se o toque sempre é sensualizado, se briga é o mesmo que luta, etc. EXCELENTE

A princípio, achei que esta discussão tivesse surtido bastante efeito sobre os alunos, pois durante as vivências práticas estes fatores foram respeitados, aparentando que os alunos tivessem formado uma boa relação a questão do toque entre eles. Mais tarde, no final de outubro, o Agita Mange TEM VÍRUS NO CURRÍCULO! acontece e durante o campeonato aconteceram diversas coisas. A primeira delas que eu me questionei foi “por que durante as aulas meninos e meninas lutavam juntos e no Agita houve a separação?”, pergunta que encaminhei ao professor Alessandro mais tarde. A resposta foi que por mais que nas aulas houvesse aquele tipo de interação, seria justo realizar uma competição entre corpos que são diferentes em capacidade biológicas? DISCORDO DESSA POSIÇÃO DO ALESSANDRO. Ainda me disse que apesar de haver algumas meninas que não se importariam em competir com os garotos, será que todas elas se sentem à vontade e seria justo para todas? Apesar da resposta ainda me pergunto se não seria possível acontecer competição mista, pois já havia separação em grupamentos por peso, será que se houvessem mais grupamentos leves e intermediários seria possível haver uma competição mista justa? É algo que pode ser pensado e discutido para futuras intervenções.

Outro acontecimento, que tanto eu como o Alessandro percebemos e avaliamos, foi que durante as lutas a questão da sexualidade e do respeito com o outro ainda deve ser mais trabalhada, por que houve ram situações como: durante a luta uma menina rasgou a calça, outra estava de camisa curta e quando caiu ao chão expôs o sutiã, um garoto na tentativa de fazer um golpe pega na bunda do colega e em todos esses momentos as falas estavam denotadas de cu sexualizado como: “olha lá, tá dando pra ver tudo”, “Aê, tomou uma dedada no cu”. Após este dia, avaliamos que para os futuros projetos tenhamos que tentar encaminhar melhor a prática para melhor tratar e problematizar a questão do respeito com o outro. MUITO BOM, IMPORTANTE ESTAR SENSÍVEL AOS DISCURSOS PRECONCEITUOSOS.

Em determinado ponto, o professor diagnostica no mapeamento que os alunos pouco conheciam sobre o basquete e tiveram pouquíssimas vivências na escola com este esporte. Então me convidou a montar um pequeno bloco de aulas para usar este tema atrelado ao grande tema das Olimpíadas e já usar de gancho para introduzir a participação

da deficiência com o basquete em cadeira de rodas, já que tenho um longo trajeto de vida com o basquete. Primeiramente, propus aos alunos que experimentassem o basquete da forma como eles conhecem, só introduzi algumas regras que pertencem ao basquete, mas deixando que eles resignificassem grande parte da prática. Logo começam a surgir falas como: “Ah, você não sabe passar a bola”, “é muito difícil de acertar a cesta, na TV parece ser tão fácil”, “eu não sai da quadra, não, professor! Para!”.

No encontro seguinte, tentei iniciar uma pequena discussão explicando um pouco sobre como os atletas que jogam basquete profissionalmente treinam horas e horas e fazem centenas, se não milhares, de repetições do arremesso até que aquilo parece ser fácil, que eles fazem todo um preparo com diversos fundamentos para melhorar a forma como jogam. Então os levei para quadra para “simular” o que seria um treino de fundamentos. [ÓTIMA PROPOSTA](#) Expliquei um pouco sobre o conceito de sair da quadra que se difere do futebol (como se o corpo fosse prolongamento da bola em contato com o chão, só é fora quando a bola ou bola com o corpo toca o chão), quais os tipos de passes (acima da cabeça, na altura do peito e pingados no chão) quais são as situações em que eles são melhores para serem aplicados e fizemos alguns exercícios que os alunos pudessem experimentar esses passes e tentarem fazer cestas. Num terceiro momento, trago aos alunos uma apresentação com diversos vídeos sobre diferentes basquetebolistas que existem, como: o Olímpico (FIBA), basquete três contra três (3x3), basquete de rua (com vídeo do Mixtape And I), Slamball (com trampolim), basquete em cadeira de rodas. Nesta aula foi muito produtiva, pois além de fazer diversas comparações entre os diferentes basquetebolistas, surgiram algumas críticas interessantes como: “mas só gente alta consegue jogar neste nível”, aí eu intervenho falando que de fato a altura é uma característica que está bastante presente no jogo e que auxilia a ter vantagens para fazer a cesta ou para defender, mas logo em seguida mostro com vídeo (Muggsy Bogues, ex-atleta de NBA) que não é impossível que um jogador baixo possa jogar em alto nível e ser bom jogador, mas que os artifícios que ele usa no jogo são outros; na mesma leva alguém percebe um jogador gordo no vídeo do basquete de rua, este jogador é apelidado Scalade (nome de carro de grande porte), e também ajuda a oferecer mais uma outra representação que eles não conheciam, que alguém gordo pode sim jogar basquete e que ele pode ser ágil ou conseguir enterrar. Outras indagações: “Nossa, quanto negro, professor, é legal como a galera assiste esse jogos, parece que todos podem assistir”, “Mas por que só toca Rap e Hip-hop enquanto eles jogam?”. A partir daí explico a história de como o basquete surge para ser um jogo de inverno nas ACMs (Associação Cristã de Moços) nos Estados Unidos e que era uma modalidade que, inicialmente, era somente praticada por brancos, o que causou surpresa entre os alunos e também explico que se tocam aqueles estilos musicais porque eles acompanham os grupos negros que praticavam o basquete nas ruas, nos chamados “guetos”, já que eram excluído dos campeonatos oficiais. Por último, com o basquete em cadeira de rodas conto um pouco da história de como ele surge atrelado a Segunda Guerra Mundial e foi legal ver as reações dos alunos sobre o contato físico entre os atletas que é gerado nos jogos, como a pessoa com deficiência não é necessariamente alguém “delicado”. Um aluno pergunta “Mas como eles fazem para levantar?”, Alessandro logo responde: “O que acontece quando você cai jogando basquete ou futebol? Você levanta.” E eu complemento: “Eles levantam sozinhos e sobem na cadeira, isso acontece direto. Quando muito, alguém ajuda a levantar a cadeira e a pessoa a subir, tal como aconteceria entre as pessoas não deficientes ajudam alguém a levantar...”

[ATÉ AQUI JÁ IDENTIFIQUEI ATIVIDADES DE VIVÊNCIA, RESSIGNIFICAÇÃO, APROFUNDAMENTO, AMPLIAÇÃO.](#)

Dando continuidade ao tema de [esporte adaptados](#), [ALEXANDRE: O ESPORTE PARAOLÍMPICO NÃO É UM ESPORTE ADAPTADO](#), o professor trabalha a história

dos Jogos Paralímpicos e juntamente traz quais são as modalidades presentes neste evento. Esse processo ocorre como ampliação ou aprofundamento dos conhecimentos dos alunos. Expõe as modalidades, explica brevemente como elas são, traz alguns vídeos. Posteriormente acaba elegendo algumas modalidades como o vôlei sentado, futebol de cinco, corrida de velocidade guiada e uma adaptação da luta do pancrácio que os alunos já estavam praticando em aula com uso de vendas, simulando algo próximo ao judô para deficientes visuais.

Nestas vivências foram bastante interessantes, alguns comentários no vôlei surgiram “Ah professor! Isso não vale, ele tá mandando onde não tem ninguém”. Além de fazer com que todos os alunos sacassem para experimentar como é fazer um saque no chão, o Alessandro problematiza esta afirmação perguntando se quando estão jogando vôlei em pé as pessoas tentam sempre acertar a bola onde há alguém ou se o objetivo é fazer o ponto fazendo a bola encostar no chão? Logo em seguida, os alunos começaram a tomar mais ânimo com a vivência e percebem que o objetivo do jogo continua o mesmo.

Nas corridas guiadas, ocorreu de maneira um pouco diferenciada. O professor me relatou que com os nonos e oitavos ele já havia feito a vivência com corrida guiada, que ele mesmo foi junto a um dos alunos o guiando. Eu encaminhei a aula com as turmas que estava acompanhando, primeiro sugerindo que andassem de mãos dadas/amarradas e que fossem alternando quem estava guiando, depois tentar fazer um trote até terem confiança para correr. “Não consigo! Não dá” uma aluna disse, quando foi vendada tentado andar com sua guia. Em outro caso alguns alunos davam tapas e sacaneavam o colega vendado enquanto o guiavam. Ao final, vendo aquelas situações, faço uma roda de conversa e questiono: O que sentiram? Alguns respondem que foi fácil ou difícil, outros dizem que dava para ver um pouco o chão, que sentiram muito medo, mas tiveram aqueles que perceberam que foi chato a pessoa ficar guiando para cima dos outros para que trombassem. A partir desta fala pergunto o que o grupo achava sobre isso, se era justo? Foi muito bom ouvir uma resposta “Não é justo não, pro. Quando a gente tampa os olhos, estávamos confiando na pessoa para que a gente não caia ou bata nos outros”. E aí eles começam associar que não foi justo também quando o guia, que acabava por correr mais confiante, puxasse ou arrastasse o colega vendado.

A VIVÊNCIA FOI INTERESSANTE, MAS É BASTANTE QUESTIONÁVEL DO PONTO DE VISTA FORMATIVO. ESSES ALUNOS SÃO VIDENTES, A EXPERIÊNCIA DE CORRER VENDADO NÃO É SEMELHANTE ÀQUELA DOS ATLETAS.

Outro ponto que foi bacana é que os alunos foram experimentando outras formas de correr, em trios ou em quintetos com um guia só. Fazendo uma ressignificação da prática. ÓTIMO

No final deste semestre a última aula se deu com uma grande roda de conversa com a turma. O grande objetivo era poder dar voz ELES NÃO TÊM VOZ? TÊM SIM, MAS NÃO É OUVIDA aos alunos para que pudessemos avaliar o que eles pensavam sobre os esportes adaptados e sobre as pessoas com deficiência. As rodas de conversa geralmente acabavam por expor o que os alunos sentiam: “ah eu achei fácil” ou “eu achei difícil”, mas também apareceram falas como “agora que experimentei eu vi o quanto é difícil, quando assistimos aos vídeos parece ser tão mais fáceis”, “Agora respeito mais, pois eles têm que se esforçar para jogarem bem”. Mas tentei direcionar um pouco mais a conversa para o que eles pensavam em relação a aqueles que tem deficiência. E aí a discussão começa a caminhar com falar do tipo “Eles são que nem a gente, eles só são diferentes”, “Na minha rua tem um monte de gente que é deficiente e que fazem as mesmas coisas que eu faço”. Talvez aqui eu tenha pecado por me posicionar demais POR

QUE FICOU COM ESSA IMPRESSÃO. NÃO HÁ NENHUM PROBLEMA NISSO. COM ESSA POSTURA VOCÊ AJUDA OS ALUNOS A LEREM O MUNDO, mas acabei falando se eles acham justo ou legal que nas ruas as calçadas não sejam sempre com rampas, que carro estacione encima delas, se os bairros deles estão realmente pensando nestas pessoas que são diferentes e que vivem junto deles. A partir daí saíram alguns apontamentos legais como: “não é só pra eles que teem que ter acesso, é para os mais velhos também”, “Para quem tá com carrinho de bebê também”.

Eu acho que este contato com a diferença foi importante para que os alunos pensassem um pouco mais na realidade daqueles que são VISTOS COMO diferentes. Pensar nas dificuldades e como estas pessoas estão sendo acolhidas pela comunidade. Como as mídias estão elaborando seus discursos sobre estes sujeitos. Não sei se todos VOCÊ AJUDOU BASTANTE conseguiram realizar a leitura deste grande texto por meio dos Jogos Paralímpicos, mas espero que tenha pelo menos dado oportunidade para pensar sobre.

Fazendo uma avaliação desta experiência, foi, sem dúvida, a mais proveitosa das que tive durante estágio na graduação. Além de ter sido bem acolhido desde o começo pela escola, consegui interagir melhor com outros professores e funcionários da escola MUITO BOM. Foi muito produtivo ter tido voz dentro dos debates da escola ou no conselho de classe ao final do ano, pois me senti como igual, um par. Isto além de nunca ter acontecido antes, me serviu para entender como ocorre o funcionamento da escola de maneira mais plena e também fez com que todo o trabalho fosse mais proveitoso, pois não só via a posição do professor de Educação Física na escola, mas todo o posicionamento do grupo docente, direção e funcionários.

Agregou muito para formação profissional, porque tive oportunidade de ação verdadeira e de participar melhor do projeto da escola. Espero que consiga continuar acompanhando a escola e me incluindo no projeto da escola para o ano que vem, continuando um “estágio para além de formado”. Tenho aprendido bastante sobre a prática docente e ganhando mais conhecimento sobre a perspectiva do currículo cultural. Gostaria de continuar este trabalho para ir ganhando mais bagagem de atuação em si.

ALEXANDRE

APÓS UM ANO DE CONVIVÊNCIA TEMOS A MELHOR IMPRESSÃO DE VOCÊ. DESDE O INÍCIO, MOSTROU-SE MUITO COMPROMETIDO COM A PRÓPRIA FORMAÇÃO E, PRINCIPALMENTE, COM A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. NÃO TEMOS DÚVIDAS DE QUE SERÁ UM EXCELENTE EDUCADOR E QUE EXERCERÁ UMA GRANDE INFLUÊNCIA NOS SEUS ALUNOS. SEU DOCUMENTO É ADMIRÁVEL. ARTICULOU MUITO BEM O CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES, A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E, PRINCIPALMENTE, REALIZOU UMA INTERVENÇÃO COERENTE COM A PROPOSTA DA ESCOLA. SERIA MUITO BOM SE PUDESSE APRESENTÁ-LO NA III MOSTRA DE ESTÁGIOS DA FEUSP. ENTRE NO SITE DA FACULDADE E SE INSCREVA. É UMA EXPERIÊNCIA MUITO INTERESSANTE E PRECISA SER COMPARTILHADA.
ABRAÇÃO,
MARCOS E MARQUINHOS

Referências:

- GRAMORELLI, L. C. Concepções de cultura corporal e seus reflexos no ensino da educação física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.
- NUNES, M. L. F. Os Estudos Culturais e o ensino de Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.
- SANTOS, I. L. A tematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.



LE PARKOUR ESTÁ NA ÁREA

Nyna Taylor Gomes Escudero
EMEF Amadeu Amaral

- 1- história do parkour;
- 2- espaços de prática;
- 3- parkour feminino.
- Do número um ao dez pesquisariam o tema 1; do 11 ao 21, o tema 2; e os demais, o tema 3.

Vivência

- Montagem dos percursos
- Contribuição dos alunos do 9º ano
- Transposição livre



Aprofundamento

- Leitura e discussão do texto “O 'parkour', esporte francês que usa objetos da cidade como obstáculos, conquista adeptos no Brasil”, de Flávia Mantovani.
- Destaques dos alunos: praticado no reservatório Sumaré da Sabesp; reportagem de 2005, história do parkour, criado por dois franceses, e a filosofia dos traceurs, já mencionada.

Execução das manobras



Executando manobras



Manobra de precisão

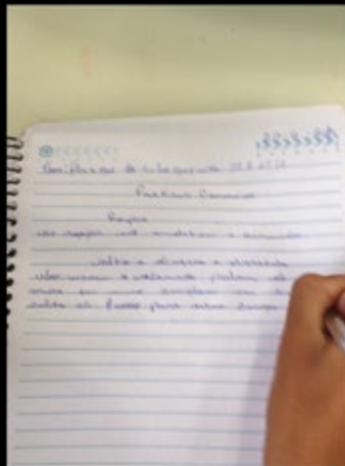


Vivências e leituras dos vídeos

- "Parkour feminino 2014"
- "8º Encontro Paulista de Parkour"



Registros dos destaques



Destaques do parkour feminino

- Rap da Karol de Souza fala do empoderamento das mulheres;
- composição das imagens e a letra;
- debate sobre os processos de interdição das mulheres;
- identificação de algumas manobras já estudadas;
- alusão à maneira de as garotas se vestirem;
- destaque para a força e a agilidade com que realizavam a transposição dos obstáculos.

8º Encontro de Parkour – destaques:

- ⦿ Identificação das manobras de precisão:
cat leap, turn e speed;
- ⦿ contentamento por identificarem as manobras;
- ⦿ final do vídeo;
- ⦿ parkour unindo pessoas;
- ⦿ referência à expressão *clan*.

Emergência do tema

- ⦿ Mapeamento dos saberes:
 - são pessoas que pulam de viadutos;
 - eu vi na televisão;
 - não tem mulheres saltando;
 - eu não vi;
 - eu tenho medo de saltar muito alto.

Socialização das pesquisas



Síntese

- leitura do texto: "Le Parkour: Esporte chega desafiando a gravidade. *Akira, introdutor do Le Parkour no Brasil, esteve em Bauru ensinando a prática esportiva de saltar obstáculos*".

Atividade de encerramento

- Elaborei três sequências:
- 1- *lazy, speed, turn, tic tac, landing e cat leap*;
- 2- *Reverse, tic tac, landing, cat leap, speed* e rolamento;
- 3- *speed, tic tac, landing, cat leap, tic tac* e precisão.

Considerações:

- as situações didáticas desestabilizaram as representações das meninas sobre a participação das mulheres nessa manifestação cultural;
- os alunos que pouco se arriscaram envolveram-se de alguma maneira no estudo, nas diferentes demandas que promovi no decorrer das aulas.

- Embora a prática do registro das aulas pelos alunos não tenha se consolidado, eu pude perceber pelas minhas observações escritas que as atividades permitiram aos alunos saber o que sabem sobre essa manifestação cultural.
- Assunção e interpretação na perspectiva do outro.
- Tratar o parkour, neste ano letivo, como objeto de estudo nas aulas de Educação Física trouxe vozes antes silenciadas, deu oportunidade para alguns alunos se manifestarem, não apenas nas aulas do componente.

- A área ocupada por essa prática alargou-se e o olhar de todas as pessoas que trabalham na escola para aqueles(as) meninos(as) saltadores(as) é de respeito e admiração.
- Traçamos o nosso percurso, esta foi a nossa obra de arte.

"Le parkour está na área".

Fontes para o desenvolvimento do trabalho

- Alguém sabe o que é parkour? Disponível em: <http://parkoursalvador.com.br/2011/01/13/alguem-sabe-o-que-e-parkour/> Acesso em: 11/09/2015.
- Le Parkour: Esporte chega desafiando a gravidade Akira, introdutor do Le Parkour no Brasil, esteve em Bauru ensinando a prática esportiva de saltar obstáculos.** PELOSÍ. G. Disponível em: http://www.jcnet.com.br/editorias_noticias.php?codigo=65027&ano=2005. Acesso em: 11/09/2015.
- Le Parkour: onde praticar?** Disponível em: www.belezamasculina.com.br/le-parkour-onde-e-como-praticar/. Acesso em: 11/09/2015.
- O "parkour", esporte francês que usa objetos da cidade como obstáculos, conquista adeptos no Brasil.** MANTOVANI. F. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq0809200505.htm. Acesso em: 11/09/2015.

Mapeamento

- Texto: “Alguém sabe o que é Parkour?”
- Análise e discussão do texto
- Vivência no parque da escola

Ressignificação



Objetivos

- ampliar e aprofundar os saberes dos alunos acerca dessa manifestação, por meio da investigação de todos os envolvidos;
- vivenciar essa prática na escola, promovendo a sua resignificação pelos alunos;
- valorizar e reconhecer essa prática corporal e seus participantes como de produção cultural e produtores de cultura.

Organização

- Registro no caderno da turma;
- recuperação da aula anterior;
- planejamento da aula seguinte;
- além da possibilidade de apropriação, pelos alunos, do que está sendo feito e por quê.

Ampliação e Aprofundamento

- Leitura e discussão do texto "Le Pakour: onde praticar?" – A dinâmica de leitura foi coletiva e compartilhada; as informações relevantes foram debatidas e registradas na lousa por um aluno.
- Teste dos obstáculos; conhecimento do ambiente.
- Papel político do *traceur*.

Destques

- Tempo de preparação
- Base para a prática
- Preparo físico, amortecimento, equilíbrio, repetição e disciplina. Destaca também algumas manobras.

Leitura e discussão dos vídeos

- “Manobras básicas do parkour”; e
- “Tutorial de parkour”, do jovem Gabriel Meritan.
- Destaques: manobras: *cat leap*, *tic tac*, *king kong*, *landing*, *rolamento*, *lazy*, *precision jump*, *speed*, *underbar* e *wall clumb*.
- Os nomes na língua inglesa chamaram atenção.

3

TECNODOCÊNCIA: INTEGRAÇÃO ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS E DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS

DIANTE DA FRAGMENTAÇÃO DOS SABERES E DA SUBUTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS digitais na formação de licenciandos, é apresentada a proposta do projeto vinculada à disciplina Tecnodocência, ofertada no segundo semestre de 2016 a 14 cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Ceará – UFC. Por meio de estudos teóricos, atividades e práticas docentes com alunos de escola pública, são trabalhados os conceitos de interdisciplinaridade, tecnologia digital e construcionismo, a fim de promover a integração dos diferentes saberes vinculados à docência, por meio da formação de grupos heterogêneos, do desenvolvimento de materiais autorais, de planos de aula que possibilitem a reflexão e a crítica sobre seu processo formativo, no sentido da superação da fragmentação e da valorização didático-metodológica do uso das tecnologias digitais.

JUSTIFICATIVA

Um dos problemas que marcam a formação de professores é a fragmentação dos saberes, sobretudo na formação de licenciandos. Para Carr e Kemmis (1998), ainda

¹ Universidade Federal do Ceará.

no século XX, a formação do professor apresentava a teoria desconectada da prática, não havia fundamentação epistemológica das ações didáticas e metodológicas, e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) não produzia novas ações docentes. Tardif (2002), no início do século XXI, afirmava que esse fato decorre de uma formação pouco eficiente que ainda se baseia em uma proposta aplicacionista do conhecimento. Gatti (2010), de forma contemporânea, ainda percebe os mesmos problemas. Ressalta a existência de uma pulverização dos conhecimentos, gerando uma fragilidade da preparação dos professores para o exercício da docência na educação básica. Existe um desequilíbrio entre disciplinas teóricas e práticas; os conteúdos são desarticulados e estão desvinculados das reflexões e possíveis integrações com as tecnologias digitais.

Nesse sentido, o trabalho com a interdisciplinaridade pode contribuir para auxiliar os licenciandos a trabalhar em grupo, de forma colaborativa e cooperativa, a partir de projetos conjuntos, pautados em temáticas contextualizadas e na troca de conhecimentos entre saberes diversos, fazendo com que aprendam mutuamente diante da análise de problemas vinculados à docência (JAPIASSU, 1976; SANTOS, 2002).

As tecnologias digitais, por sua vez, podem promover um incremento nas possibilidades de seu uso no campo educacional. Os artefatos tecnológicos geram possibilidades de mudança no campo didático-metodológico e nas inter-relações entre professor e estudante, por meio da compreensão de ensino, aprendizagem e avaliação descentralizada da ação do professor, e em parceria com a ação do estudante, de tal forma que ambos possam usufruir dos benefícios advindos de todos os processos cognitivos vivenciados. As mudanças que acontecem com as TDICs são consideradas revolucionárias na execução das tarefas docentes, com a construção colaborativa do conhecimento por meio de trocas que envolvem os aspectos culturais (ANDALÉCIO, 2009). A utilização do construcionismo como base para o desenvolvimento de Materiais Autorais Digitais Educacionais (MADEs) pode auxiliar no processo formativo do licenciando, uma vez que o estudante se torna um produtor de conhecimentos a partir da relação que estabelece com o objeto de estudo, em parceria com outros colegas e professor, tornando-se autor de conhecimentos dentro de um contexto que é de sua propriedade, com possíveis compartilhamentos (PAPERT, 2008).

O projeto se torna inovador a partir do momento que apresenta, em um processo formativo, desafios que desequilibram os licenciandos, diante de seus conhecimentos adquiridos em uma formação quase sempre pautada na fragmentação dos saberes e na subutilização das TDICs nos contextos teóricos e práticos. Ao serem convidados a trabalharem em grupos interdisciplinares com colegas de conhecimentos específicos diversos, de diferentes culturas, para a produção de MADEs, de planos de aula e de práticas docentes conjuntas que fazem uso das TDICs de forma construcionista, os licenciandos adquirem subsídios para refletir e criticar seus processos formativos, sua proposta de atuação docente no sentido de combater a fragmentação dos saberes e pensar em melhores usos para as tecnologias digitais no âmbito da docência.

CONTEXTO EM QUE O TRABALHO ESTÁ INSERIDO

O projeto é ofertado para 14 cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Ceará – UFC: Letras, Matemática, Física, Química, História, Geografia, Dança, Música, Teatro, Filosofia, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia, acrescido do curso de Bacharelado em Sistemas e Mídias Digitais (SMD). No entanto, participam estudantes dos cursos que têm interesse na temática, sendo a escolha espontânea dos próprios estudantes.

O projeto está vinculado à disciplina PRG0007 Tecnocência, ofertada pela Pró-Reitoria de Graduação da UFC, com o apoio do Instituto Universidade Virtual, como disciplina optativa para todos os cursos de Licenciatura da UFC e o curso de Bacharelado em SMD (Anexo A). Trata-se, portanto, de uma iniciativa para que os licenciandos tenham a oportunidade de iniciar estudos e reflexões sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula, de tal forma que estabeleçam uma integração com a docência interdisciplinar. Ofertada semestralmente, com 64 horas/aula, as aulas acontecem em laboratório informatizado com equipamentos subsidiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), mediante Projeto Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (Life/UFC) (Anexo B). Estão disponíveis recursos digitais como *ultrabooks*, *tablets*, lousa digital, internet, câmeras fotográficas e filmadoras digitais.

O projeto é contínuo, foi iniciado em 2013 com a abertura do Life/UFC e é composto, portanto, por subprojetos que se iniciam e finalizam de acordo com as datas dos semestres letivos na UFC. Será focado o projeto vinculado à turma do segundo semestre de 2016, caracterizando o oitavo subprojeto. Essa escolha se deve ao fato de esse subprojeto ilustrar com mais detalhes a proposta inicial, após o amadurecimento das ideias e das vivências didático-metodológicas desenvolvidas dentro e fora da UFC. O subprojeto iniciou-se em 25 de agosto de 2016, passou por um período de greve, com paralisação parcial das atividades, e finalizou em 20 de janeiro de 2017. Matricularam-se 32 estudantes no total. Destes, 24 estão vinculados aos cursos de Licenciatura: Matemática, Química, Letras, História, Ciências Biológicas, Pedagogia, Física e Filosofia, e oito são estudantes do curso de SMD (Anexo C).

Participa do projeto o prof. Dr. Robson Carlos Loureiro, contribuindo com discussões acerca da Filosofia da Diferença e da Teoria de Fluxo diante de um trabalho interdisciplinar em parceria com os docentes do projeto. Estão presentes também 12 bolsistas, sendo 10 estudantes dos cursos de Licenciatura e dois do curso de SMD, vinculados ao Projeto de Gestão Acadêmica da UFC, que colaboram com a coleta, organização e análise de dados para as pesquisas e atividades realizadas dentro da proposta do projeto (Anexo D).

Estabelecem-se parcerias com professores-pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, coordenadores de ações vinculadas à Formação de Professores, como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), do Grupo de Trabalho das Licenciaturas (GTL) e do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), para a divulgação do projeto e de seus resultados junto aos estudantes e aos professores da UFC que atuam nas Licenciaturas, por meio da participação em reuniões mensais e do estabelecimento de parcerias como o Evento de Práticas Docentes, que ocorre anualmente.

Trabalha-se com escola pública parceira, a Escola de Ensino Fundamental e Médio Santo Afonso. Com o evento Jornada da Interdisciplinaridade, a escola se mobiliza para trazer os estudantes do Ensino Médio para o laboratório na UFC, a fim de experimentarem aulas com uso das TDICS, ministradas por grupos interdisciplinares, compostos por estudantes das Licenciaturas e do Bacharelado em SMD. Os estudantes da escola pública têm a oportunidade de vivenciar aulas ministradas por mais de um professor (licenciando/bacharelado) ao mesmo tempo, de áreas diferentes de conhecimento, mediante uso de recursos tecnológicos digitais. A contrapartida ocorre com a participação dos professores do projeto da UFC em eventos da escola, como a Expociências e a Semana de Arte e Cultura, com palestras sobre a estrutura e o funcionamento da UFC. No segundo semestre de 2016, foram atendidos 63 estudantes do 2º e do 3º ano do ensino médio que estudam no período da tarde.

OBJETIVOS

1. Formar estudantes que queiram atuar como docentes diante da utilização de uma proposta metodológica interdisciplinar integrada às TDICs;
2. Possibilitar a valorização e a utilização dos conhecimentos prévios dos estudantes, a construção do engajamento destes e do significado do conceito de docência e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo sobre a ação da prática docente e seu processo formativo;
3. Integrar os conteúdos teóricos às atividades práticas da docência com o desenvolvimento de planejamentos de aula e MADEs vinculados às tecnologias digitais.

CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

- Interdisciplinaridade – conceito e definição trabalhados à luz de Japiassu (1976), Fazenda (2013) e Santos (2002), envolvendo a distinção entre disciplinaridade, multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, além dos elementos que compõem um trabalho docente interdisciplinar;
- Tecnologia e Tecnologia Digital – conceito e definição trabalhados à luz de Kenski (2008) e Simondon (2009), identificando-se a distinção entre tecnologia e tecnologia digital, bem como a compreensão dos termos *tecnocracia* e *tecnofilia*;
- Docência e Tecnodocência – conceito e definição trabalhados à luz de Libâneo (2013), Sacristán e Gómez (2007), Zabala (1998), Lima e Loureiro (2016), envolvendo as diferentes formas de se compreender a docência, as relações entre docência, tecnologia e tecnodocência, destacando-se suas semelhanças e diferenças;
- Instrucionismo e Construcionismo – conceito e definição trabalhados à luz de Papert (2008) e Valente (1995), envolvendo a caracterização de ambos os conceitos, suas relações com as vertentes das Teorias da Aprendizagem, suas semelhanças e diferenças e a utilização da Espiral da Aprendizagem em conexão com o Construcionismo, Recursos Educacionais Digitais (REDs) disponíveis para uso na docência, conceito e definição de MADE e desenvolvimento de MADEs;
- Planejamento e Plano de Aula – conceito e definição trabalhados à luz de Libâneo (2013) e Tardif (2002), estudando-se a caracterização de ambos os conceitos, os elementos básicos que compõem qualquer planejamento, as semelhanças e diferenças entre planejamento e planejamento de aula, os componentes de um plano de aula, diferentes maneiras de desenvolver um plano de aula interdisciplinar;
- Teoria da Aprendizagem Significativa e Mapas Conceituais – conceito e definição trabalhados à luz de Ausubel, Novak e Hanesian (1980), envolvendo a compreensão dos elementos básicos das definições, os subsunçores (conhecimentos prévios), os organizadores prévios e os Princípios Programáticos, além dos elementos constituintes de um Mapa Conceitual, a relação com a Teoria da Aprendizagem Significativa e técnicas de construção de mapas conceituais;

- Teoria de Fluxo – conceito e definição trabalhados à luz de Csikszentmihalyi (1990), diante da compreensão dos elementos básicos, das seis categorias necessárias para atingir um estado de fluxo (necessidade, interesse, impulso, relacionamento, engajamento, significado, da relação entre Teoria de Fluxo e prática docente);
- Prática Docente Interdisciplinar – elementos básicos da prática docente, atuação em sala de aula, atuação de grupo interdisciplinar em sala de aula, trabalho docente, saberes necessários à docência pautados em Tardif (2002).

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

O projeto acontece nas aulas presenciais da disciplina Tecnodocência em laboratório de informática do Instituto Universidade Virtual da UFC, às quintas-feiras das 14h às 18h, e virtualmente em grupo do Facebook denominado também Tecnodocência, aberto somente aos estudantes do projeto em horário livre (Anexo E).

No início e no final do projeto, são aplicados questionários desenvolvidos em formulário digital disponibilizado em nuvem para os estudantes. O primeiro questionário, denominado Questionário de Sondagem (Anexo F), é utilizado para a investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes com uso em sala de aula. Eles servem de base para utilização no decorrer de todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. O segundo questionário, denominado Questionário de Autoavaliação (Anexo G), é aplicado no penúltimo encontro, sendo utilizado para investigação dos conhecimentos dos estudantes *a posteriori*, para que sejam comparados àqueles captados inicialmente. É composto pelas mesmas perguntas conceituais e também respondido em sala de aula, sem consulta a fontes externas de informação.

Cada conteúdo teórico é trabalhado diante de um procedimento didático-metodológico específico. No entanto, as abordagens teóricas se assemelham para diferentes conteúdos (Anexo H). O trabalho inicia-se com a coleta dos conhecimentos prévios dos estudantes na aula, com anotação na lousa das palavras-chave vinculadas a um conteúdo específico, como o caso dos conceitos de Interdisciplinaridade, Tecnologia, Tecnologia Digital, Docência, Tecnodocência, Planejamento, Plano de Aula, MADE, Teoria da Aprendizagem Significativa, Mapas Conceituais, Teoria de Fluxo e Prática Docente Interdisciplinar. Em seguida, faz-se uma apresentação em vídeo sobre o conteúdo abordado, procedendo-se posteriormente com uma comparação dos conhecimentos prévios dos estudantes com aquilo que foi compreendido do vídeo. Na sequência, apresentam-se resumidamente os conhecimentos prévios dos estudantes, destacados do questionário de sondagem, para dar prosseguimento ao processo comparativo. Os estudantes são divididos em grupos interdisciplinares de trabalho, ou seja, os grupos formados são compostos por estudantes de diferentes Licenciaturas, como, por exemplo, um grupo formado por licenciandos das áreas de História, Química e Português. Os grupos montados executam a leitura de texto conjunto sobre o conteúdo trabalhado: capítulo de livro, capítulo de dissertação ou artigo de periódico. Os textos são subdivididos entre os grupos para que retirem destes elementos teóricos relevantes, associações com a docência e exemplos vinculados à prática em sala de aula. Os grupos preparam *slides* simples e curtos para apresentar seus resultados à turma com discussão concomitante, estabelecendo conexões entre os conhecimentos prévios, o vídeo e a leitura. Na sequência, é realizada uma apresentação formal das definições dos conceitos discutidos. O encontro

finaliza com a indicação de outras leituras que podem aprofundar os conhecimentos estudados.

É importante ressaltar que, em todas as aulas, com exceção da primeira, o início do trabalho docente se faz com uma retomada da aula anterior, mediante revisão dos conceitos básicos discutidos, com explicitação de palavras-chave que remetem o estudante a um conhecimento que está em processo de internalização ou ancoragem.

Ao se trabalhar com os conceitos de Planejamento e Plano de Aula, desenvolve-se também um trabalho docente vinculado à prática. Apresenta-se um modelo de plano de aula (Anexo I) para os estudantes, discorrendo-se sobre todos os elementos que o compõem, focando os estudos teóricos sobre o tema. Cada grupo interdisciplinar fica responsável pelo desenvolvimento de um plano de aula que será construído dentro do grupo, levando-se em consideração suas áreas de conhecimento específicas, uma vez que o grupo é heterogêneo e composto por estudantes de diferentes áreas. Os grupos iniciam a discussão e o preenchimento do documento pensando em um tema agregador, definem os conteúdos a serem trabalhados vinculados à sua área de conhecimento, discutem sobre os tempos, as atividades, as estratégias, os recursos a serem utilizados em uma aula que ocorrerá futuramente, com a vinda dos estudantes da escola pública para o laboratório na UFC, e estabelecem a relação entre objetivos e avaliação dentro de uma proposta de aula de 50 minutos. A ideia é que os grupos, de áreas diferentes, preparem uma aula interdisciplinar pautada na temática escolhida por eles e fazendo uso de tecnologias digitais. O desenvolvimento do plano de aula perpassa todo o projeto. Cada vez que um novo conteúdo teórico é abordado e discutido com os estudantes, é necessário haver uma nova intervenção no plano de aula, a fim de modificá-lo e adaptá-lo aos novos desafios.

A discussão sobre Instrucionismo e Construcionismo não segue a ação didático-metodológica que se inicia com a teoria e segue com a prática. A proposta é invertida. Inicia-se com a prática para depois se trabalhar com os aspectos teóricos (Anexo J). A princípio, realiza-se uma experimentação com a máquina de ensinar de Skinner, mediante uso de *software* disponível na internet. Os estudantes, subdivididos em duplas, durante 15 minutos, precisam preencher as lacunas de um formulário que trata de assuntos de Biologia. Ao final, contabiliza-se o número de respostas alcançadas na Instrução Programada. Discute-se sobre suas características, com registro na lousa dos principais aspectos que compõem essa vivência. É realizada outra experimentação, agora com o *software* Superlogo instalado nos *ultrabooks*. Os estudantes, com as mesmas duplas, dentro do mesmo tempo, devem movimentar a tartaruga do *software* para construir figuras geométricas conforme solicitado. Inicialmente precisam construir um quadrado, depois um triângulo equilátero e, por fim, um retângulo dentro do quadrado com comandos básicos de movimentação da tartaruga: ir para frente, ir para trás, girar à direita, girar à esquerda. Discute-se sobre as características experimentadas, com registro na lousa dos principais aspectos que compõem essa nova experiência em comparação com a experiência anterior. Apresenta-se um vídeo sobre a Teoria do Condicionamento Operante de Skinner e a Máquina de Ensinar, acrescentando-se mais informações às características vivenciadas. Apresenta-se outro vídeo sobre a Teoria de Papert, relacionado ao Construcionismo e ao uso do computador com um dispositivo robótico semelhante a uma tartaruga, dando origem ao *software* LOGO, acrescentando-se mais informações às características determinadas anteriormente. Os atributos explicitados são comparados aos elementos que compõem o Instrucionismo e o Construcionismo preconizados por Papert (2008), com apresentação de exemplos de *softwares* utilizados na educação que podem conter essas características. Com a apresentação de alguns *softwares* específicos, os

estudantes verificam quais apresentam uma característica mais instrucionista ou mais construcionista e quais não apresentam nenhuma delas.

Diante do estudo teórico sobre a classificação de *softwares*, são apresentados, para os estudantes, vários tipos de repositórios virtuais onde podem ter acesso aos REDs, *softwares on-line* ou *softwares* residentes em computadores e *tablets* prontos para uso em contexto educacional (Anexo K). Os estudantes individualmente devem fazer buscas de *softwares* vinculados a suas áreas específicas de conhecimento dentro desses repositórios. Encontrando algum recurso que lhes seja útil, eles preenchem um formulário compartilhado em nuvem, informando título, *link*, descrição do *software*, e classificando-o dentro do escopo teórico estudado, incluindo o instrucionismo e o construcionismo (Anexo L). Os REDs encontrados podem ser utilizados posteriormente para o desenvolvimento dos MADEs ou serem aplicados diretamente nos Planos de Aula desenvolvidos.

Os MADEs são elaborados dentro dos grupos interdisciplinares. Inicia-se com o desenvolvimento de um roteiro, cujo arquivo é compartilhado via internet, por meio de nuvem, com os integrantes do grupo, de tal forma que todos podem ter acesso ao arquivo concomitantemente. Os estudantes são desafiados a desenvolverem um material digital que contemple os aspectos da interdisciplinaridade, os elementos que compõem o plano de aula, a utilização de algum RED se acharem conveniente, além de focarem na proposta construcionista. Precisam conceber e desenvolver um MADE que possibilite que seus futuros alunos o utilizem de forma participativa, incrementando-o com novas informações, novos recursos digitais, a fim de que construam o conhecimento. Os MADEs podem estar vinculados a uma rede social, ao desenvolvimento de audiovisual e à utilização de aplicativos *on-line*. As tarefas são divididas entre os colegas dos grupos interdisciplinares para que os MADEs sejam confeccionados com publicação do *link* no grupo do Facebook vinculado à disciplina e ao projeto (Anexo M). Na sequência, os estudantes respondem um questionamento, proposto no grupo do Facebook vinculado a possíveis transformações na experiência da docência diante do desenvolvimento dos MADEs. Com o produto em mãos, os estudantes devem inseri-lo em seus planos de aula já desenvolvidos, com a intenção de adaptá-los à nova realidade, com um novo desafio.

O desenvolvimento dos Mapas Conceituais é um momento importante para que os licenciandos se apropriem dos conhecimentos teóricos de suas áreas de saber, compartilhem-nos mutuamente, com o objetivo de criarem vínculos teóricos entre os conhecimentos específicos abordados. Baseiam-se nas definições conceituais descritas no Plano de Aula e antecedem a execução das práticas pedagógicas com os alunos da escola pública. Fazendo uso das técnicas para o desenvolvimento de mapas conceituais, cada estudante desenvolve seu próprio mapa, utilizando a definição coletada e o *software* CMapTools instalado nos *ultrabooks*. Após os devidos ajustes de formatação, os mapas são compartilhados no grupo interdisciplinar, de tal forma que o desafio agora passa a ser a construção de um mapa conceitual interdisciplinar por meio do estabelecimento de conexões entre as definições de áreas diferentes de conhecimento. Os mapas individuais no formato digital são repassados para um único *ultrabook* para que os integrantes do grupo, por meio de discussões e reflexões, escolham os conceitos que servirão de âncora para as conexões teóricas das diferentes áreas do saber. Realizada a escolha, as caixas conceituais são conectadas por meio de palavras de ligação, formando, assim, um único mapa conceitual considerado interdisciplinar. Os mapas interdisciplinares são compartilhados no grupo do Facebook para que sejam avaliados pelos colegas de outros grupos, utilizando-se os critérios trabalhados teoricamente (Anexo N).

As Práticas Docentes Interdisciplinares ocorrem com agendamento prévio acordado com a coordenação pedagógica da Escola Santo Afonso. São dedicados três encontros para esse tipo de trabalho. Em cada encontro, são trabalhadas duas práticas de 50 minutos, contemplando dois grupos interdisciplinares que se responsabilizam pelos estudantes do 1º, 2º ou 3º anos do ensino médio. Estes se deslocam até o laboratório da UFC participando das aulas interdisciplinares com mais de um professor concomitantemente e fazendo uso das tecnologias digitais com proposta construcionista, criando e desenvolvendo novos conhecimentos a partir da interação com os objetos de estudo (Anexo O). Um dos grupos, optando pelo tema “lixo”, trabalhou com os conteúdos de Parasitologia Humana (Biologia), Estatística (Matemática), Metais Pesados (Química) e Edição de Imagens Digitais (Sistemas e Mídias Digitais). Solicitaram aos alunos da escola pública, em grupos, a construção de um mapeamento do lixo descartado ao ar livre nas imediações da escola em que estudam, por meio do uso do Google Maps, caracterizando contaminações com parasitas, utilização de metais pesados, fazendo o cálculo do volume de lixo exposto em relação à população da região, culminando no desenvolvimento de uma imagem digital. As práticas são gravadas e disponibilizadas na internet para avaliação posterior, na qual são analisados os pontos fortes e fracos de cada grupo interdisciplinar que atuou na condição de professor (Anexo P). Ao final do processo, os estudantes, em seus grupos interdisciplinares – escrevem um resumo acadêmico – baseando-se em regras apresentadas inicialmente com os pormenores de tal gênero – na forma de um relato de experiência, de acordo com o que vivenciaram nas práticas. O resumo é enviado pelos grupos via formulário digital em nuvem (Anexo Q).

O projeto finaliza com uma apresentação dos grupos disciplinares sobre as experiências que vivenciaram na disciplina Tecnodocência. Preparam *slides* de apresentação oral, com duração de 20 minutos, para cada grupo, contendo os seguintes elementos: conceitos e definições sobre docência, tecnologia, tecnologia digital, tecnodocência, interdisciplinaridade; descrição das situações em que cada conceito foi aplicado no plano de aula; descrição e evidências da aprendizagem dos estudantes da escola pública; descrição e evidências da aprendizagem do grupo interdisciplinar; utilização de recursos variados, buscando uma integração entre o digital e o não-digital (Anexo R). Todos os arquivos são enviados previamente para o grupo no Facebook. Ao final de cada apresentação, abre-se uma pequena discussão sobre as experiências, com avaliação da proposta dos colegas e a proposta do projeto vinculado à disciplina Tecnodocência e ao projeto.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes são avaliadas, mas nem todas são pontuadas. Busca-se uma valorização da ação e da teorização dos estudantes. Portanto, a pontuação é calculada mais pelo somatório de pontos adquiridos durante as atividades propostas do que pela média entre notas, embora essa prática seja executada apenas uma vez. A avaliação pontuada é composta por duas notas denominadas de Nota 1 e Nota 2. A Nota 1 é formada pelo somatório de pontos atribuídos às seguintes atividades: questionário de sondagem, classificação dos REDs, desenvolvimento dos MADEs, desenvolvimento de Mapa Conceitual, atividade escrita sobre Teoria de Fluxo, desenvolvimento do Resumo, avaliação das Práticas Docentes Interdisciplinares, questionário de autoavaliação, aos quais são atribuídos de 1,0 a 2,0 pontos. A Nota 2 é composta pelo somatório de pontos atribuídos ao desenvolvimento do Plano de Aula (4,0 pontos) e à apresentação oral dos Resultados obtidos nas Práticas Docentes

Interdisciplinares (6,0 pontos). Ambas utilizam uma escala de 0 a 10 pontos, conforme parâmetros da própria UFC. Ao final, é calculada uma média aritmética simples entre a Nota 1 e a Nota 2, utilizando-se os critérios da universidade para verificar a aprovação ou não dos estudantes na disciplina (Anexo S).

A ideia básica é que todas as atividades avaliativas sejam realizadas em sala de aula, uma vez que, em diferentes situações, acontecem em grupos interdisciplinares, facilitando o acesso a seus integrantes durante a execução das tarefas. No entanto, nem sempre é possível finalizar as atividades em aula. Nesses casos, é acordada, com todos os estudantes presentes, uma data para a entrega das atividades antes do próximo encontro. Essa condição é necessária, uma vez que todos os *feedbacks* aos estudantes ocorrem logo após a finalização das atividades. Os pareceres são emitidos pelo grupo no Facebook individualmente ou em grupo, dependendo do tipo de atividade, com posterior compartilhamento da planilha de notas. Assim, os estudantes podem tirar suas dúvidas sobre a mensuração e verificar como está seu andamento na disciplina.

Os questionários de sondagem e de autoavaliação são avaliados principalmente pelo seu teor autoral. É importante que os estudantes tragam as definições que estejam em suas estruturas cognitivas, sem consulta a informações compartilhadas por qualquer meio de comunicação. Nesses casos, não existem respostas corretas ou incorretas, mas respostas que precisam ser elaboradas pelos próprios estudantes. Esse material serve de base para a construção dos conhecimentos durante a disciplina, de forma a serem comparados com os conhecimentos formais. Os questionários de sondagem trazem também elementos avaliativos dos conhecimentos prévios dos estudantes, fundamentais para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

As abordagens teóricas são avaliadas considerando-se aquilo que os estudantes conseguiram extrair das leituras realizadas e das possibilidades de aplicação na prática docente. Nesses casos, também não existem informações corretas ou incorretas, mas informações compreendidas que precisam ser discutidas e comparadas com o conhecimento formal, a fim de se construírem novos conhecimentos. Por isso a relevância da retomada dos conceitos apreendidos no início de cada encontro.

O plano de aula é avaliado durante quase todo o projeto, com mediação constante dos professores. São discutidas principalmente a relação entre objetivos e conteúdos, objetivos e atividades propostas, objetivos e avaliação, atividades propostas e estratégias para cada atividade, interdisciplinaridade nas propostas das atividades, uso das tecnologias digitais e atividades que possibilitem, aos estudantes da escola pública, o desenvolvimento de materiais digitais. Após a discussão sobre planejamento e plano de aula, os estudantes elaboram o plano gradativamente, incluindo na proposta inicial, a cada encontro, novas ferramentas, ideias e conteúdos teóricos.

A classificação de *softwares* ou REDs é avaliada por meio da relação que os licenciandos estabelecem entre a prática vivenciada na experimentação inicial com o uso da máquina de ensinar de Skinner e do *software* LOGO, para a construção de figuras geométricas, e a forma como observam os *softwares* ou REDs já existentes no mercado. Reconhecer essa classificação nesse tipo de recurso auxilia os estudantes a pensarem a teoria de forma aplicada, trazendo sentido e significado para seu processo de aprendizagem. Auxilia também nas reflexões que podem fazer sobre o uso de uma proposta instrucionista ou construcionista em sua prática docente dentro e fora do projeto, estabelecendo conexões relevantes sobre quando e como utilizar uma proposta ou outra. A culminância desse processo avaliativo se dá com o desenvolvimento dos MADEs. Diante do desafio de desenvolver um MADE interdisciplinar construcionista, os estudantes são avaliados pelos roteiros e pela coerência que estabelecem

entre o roteiro e o produto final. Verifica-se: quais ferramentas digitais os estudantes utilizam, se preferem REDs ou *softwares* aplicativos, como integram os diferentes saberes dentro de um trabalho interdisciplinar; como pensam o desenvolvimento de um MADE no qual os estudantes da escola pública também possam intervir, a fim de desenvolverem seus próprios materiais; como pensam a centralização da ação docente, se mais pautada no próprio professor, no conteúdo ou na ação do aluno; e o que aprendem com esse desenvolvimento, no sentido transformador da compreensão que trazem sobre docência.

Os mapas conceituais são avaliados de tal forma que todos, estudantes e professores, participem do processo. São levados em consideração os aspectos teóricos e necessários para o desenvolvimento de um mapa que se caracterize como mapa conceitual: a relação que estabelecem entre os conceitos, bem como a escolha adequada desses conceitos; o impacto visual do mapa diante do uso de fontes, figuras e cores que auxiliem em sua visualização; e a fluência da leitura do mapa conceitual desenvolvido, estabelecendo-se uma relação entre os conceitos e as palavras de ligação utilizados. É importante ressaltar que os mapas conceituais são desenvolvidos individualmente e depois em conjunto nos grupos interdisciplinares. Sendo assim, a característica da interdisciplinaridade também é observada como um ponto importante diante do desafio que lhes é apresentado. Os estudantes individualmente avaliam os mapas de outros grupos, levando em consideração os mesmos critérios teóricos que foram utilizados para avaliação de seus mapas. Essa é uma forma de fazer com que todos os estudantes tenham um contato mínimo com os trabalhos dos outros colegas e que o façam de uma maneira criteriosa, expressando seu parecer por escrito no grupo do Facebook. A troca de informações e conhecimentos pode auxiliar na compreensão não só do conteúdo sobre mapas conceituais, como também dos conteúdos expressos nos mapas vinculados a diferentes áreas de conhecimento, uma vez que os grupos são interdisciplinares.

A Prática Docente Interdisciplinar é avaliada também por todos os que compõem o projeto, estudantes e professores. Como as intervenções são gravadas em vídeo e disponibilizadas no canal do YouTube da Tecnodocência, os estudantes assistem ao vídeo e avaliam os trabalhos dos colegas preenchendo um formulário compartilhado em nuvem, considerando-se os seguintes critérios: como ocorreu o trabalho interdisciplinar, a integração entre as atividades propostas e o uso das tecnologias digitais, a verificação da abordagem dos conceitos de todas as áreas, a ação dos professores menos expositiva e mais centrada no estudante da escola pública, aspectos positivos e negativos da aula avaliada. Essa avaliação acontece semanalmente, após a execução da prática pedagógica interdisciplinar de cada grupo. Assim como os estudantes, os professores também avaliam os grupos. Os resultados obtidos são levados para sala de aula e discutidos com todos, para que sejam emanadas propostas de mudanças que ainda podem ser implementadas nos planos de aula. Ainda como ação avaliativa, os estudantes têm a oportunidade de preparar um resumo com os resultados obtidos, caracterizado como relato de experiência. Tais resumos são avaliados de acordo com os seguintes critérios: apresentação do objetivo do resumo, relação teórica entre tecnologia digital e docência, referência aos aspectos metodológicos, descrição da experiência, quais as aprendizagens ocorridas no processo e o que precisa ser aprimorado. Como tarefa avaliativa final, os estudantes preparam uma apresentação oral, elencando aspectos teóricos e práticos vivenciados na disciplina e na prática docente interdisciplinar. Para isso, são utilizados os seguintes critérios: apresentação de conceitos e definições estudados na disciplina, sua vinculação com o desenvolvimento do plano de aula, descrições e evidências da aprendizagem dos estudantes da escola

pública, aprendizagem do grupo e suas dificuldades, utilização de recursos digitais e não digitais.

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

A principal contribuição do projeto para meu desenvolvimento profissional como coordenadora do projeto e uma das professoras da disciplina Tecnodocência diz respeito ao processo de aprendizagem vivenciado com os estudantes, diante da compreensão do que de fato é ser um aprendiz na condição de professora. Planejar as aulas, deixando espaço para imprevistos e possibilidades diversas de resposta quando da captação dos conhecimentos prévios dos estudantes é um desafio que desfaz a ideia da hierarquização da relação professor e estudante e demarca o início de um processo de horizontalização dessa relação. Trabalhar com tecnologias digitais e interdisciplinaridade fez com que me destituísse da ideia da detentora de todos os saberes e abrisse meus horizontes no sentido de que os estudantes poderiam e deveriam compartilhar seus conhecimentos prévios, bem como construir junto comigo novos conhecimentos. A aprendizagem foi, portanto, mútua, com o estreitamento da relação professor e estudante, favorecendo um ambiente propício para a construção de conhecimentos na relação entre ensino, aprendizagem e avaliação.

Essa mesma relação de aprendizagem mútua ocorreu entre os bolsistas, o professor Robson e eu. Nesse caso, as discussões teóricas eram mais acirradas, com participação em reuniões semanais. Houve a leitura do texto de Sibilía (2012) e de Foucault (1979), com discussões acerca da construção do conceito de escola e de que forma ela se vincula à governamentalidade, influenciando nossa compreensão sobre a teoria e a prática da docência. Com discussões teóricas associadas às práticas do projeto, foi possível reconstruir novos conceitos conjuntamente, o que repercutiu inclusive na participação do projeto com os estudantes das licenciaturas. Sendo assim, foi possível estabelecer vínculos não só com professores, bolsistas e estudantes, colegas de trabalho, mas principalmente com pessoas, seres humanos.

Outro aspecto que trouxe diferentes contribuições para meu processo formativo foi a busca de integração entre ensino, pesquisa e extensão. Vinculado à disciplina Tecnodocência, o referido projeto teve desdobramentos de pesquisa com coleta e análise de dados vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/UFC). O planejamento e a execução da pesquisa mostraram informações relevantes sobre o que os licenciandos pensam sobre docência, contribuindo com possíveis modificações na disciplina e no projeto. A relação extensionista com a Escola Santo Afonso, além de ser profícua, auxilia na compreensão do funcionamento efetivo do ensino médio, com todas as suas problemáticas e com a quebra do paradigma de que aluno de escola pública tem um nível intelectual inferior ao aluno de escola particular. Todos os estudantes da Escola Santo Afonso trazem conhecimentos relevantes e participam ativamente das aulas ministradas pelos licenciandos. Sendo assim, essa relação que se estabeleceu dentro e fora da UFC contribuiu para que o conhecimento não ficasse preso entre as quatro paredes da universidade, mas pudesse ser expandido tanto para professores quanto para estudantes da educação básica e superior.

Os licenciandos, por sua vez, tiveram a oportunidade de compreender a docência diante de suas complexidades e de forma desafiadora, com possibilidades de discussões e práticas em grupo, como combate à experiência frequente da fragmentação dos saberes em suas formações. Vivenciaram as facilidades e as dificuldades de se trabalhar com tecnologia digital de forma integrada a seus conhecimentos específicos,

na experiência não só como estudante, mas também como professor. Foram, portanto, elementos inovadores e desafiadores para a formação de licenciandos que tiveram a oportunidade de estudar e conhecer colegas de outras áreas dos conhecimentos, de outros *campi*, de outras realidades sociais e culturais. Tiveram ainda a oportunidade de pensar a teoria e a prática como complementares e mutuamente necessárias, sobretudo na profissão docente, em que o ser humano é o elemento central no processo. Para a escola, a parceria parece ter sido gratificante, apesar do esforço que precisou fazer para adaptar calendários e trazer os alunos para o laboratório no *campus* da UFC. O fato de os estudantes visitarem a universidade *in loco*, utilizarem um laboratório com equipamentos que existem e funcionam bem, experienciarem aulas diferenciadas, com três a cinco professores ao mesmo tempo, terem que construir seus materiais digitais, e não apenas assistir às aulas passivamente, indica que, pelo menos, tiveram experiências desafiadoras e diferenciadas, o que possibilitou um processo de aprendizagem mais significativo.

REFERÊNCIAS

- ANDALÉCIO, A. M. L. *Informação, conhecimento e transdisciplinaridade: mudanças na Ciência, na Universidade e na Comunicação Científica*. 2009. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CZIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial, 1990.
- FAZENDA, I. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2013.
- FOUCAULT, M. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 abr. 2015.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2008.
- LIBÂNIO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIMA, L. de; LOUREIRO, R. C. Integração entre docência e tecnologia digital: o desenvolvimento de Materiais Autorais Digitais Educacionais em contexto interdisciplinar. *Revista Tecnologias na Educação*, Fortaleza, v. 17, n. 8, p. 1-11, 2016.
- PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SANTOS, E. O. dos. *O currículo e o digital: educação presencial e a distância*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIMONDON, G. *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra y Editorial Cactus, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALENTE, J. A. Informática na educação: conformar ou transformar a escola. *Perspectiva*, Florianópolis, s/v, n. 24, p. 41-49, 1995.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A - EMENTA DA DISCIPLINA TECNODOCÊNCIA (TRECHOS)



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE PROJETOS E ACOMPANHAMENTO CURRICULAR
DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

FORMULÁRIO PARA CRIAÇÃO E/OU REGULAMENTAÇÃO DE DISCIPLINA

() **Regulamentação** (se a disciplina está prevista no Projeto Pedagógico)

(X) **Criação/Regulamentação** (se a disciplina não está prevista no Projeto Pedagógico)

1. Unidade Acadêmica que oferta a Disciplina (Faculdade, Centro, Instituto, <i>Campus</i>):				
Pró-Reitoria de Graduação				
4. Nome da Disciplina:				
Tecnodocência				
5. Código da Disciplina (preenchido pela PROGRAD):				
PRG0007				
13. Ementa:				
Abordagens Científicas Contemporâneas. Teoria de Fluxo. Planejamento e Plano de Aula. Aprendizagem Significativa. Abordagens metodológicas vinculadas às Tecnologias e TDIC. Prática docente.				
14. Descrição da Carga Horária				
Número de Semanas:	Número de Créditos:	Carga Horária Total:	Carga Horária Teórica:	Carga Horária Prática:
16	4	64	32	32

ANEXO B - FOTOS DO LABORATÓRIO



ANEXO C - FOTOS DA TURMA 2016.2



ANEXO D - FOTOS DA EQUIPE DE TRABALHO



ANEXO E - FOTOS DO GRUPO DO FACEBOOK



ANEXO F - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM



TECNODOCÊNCIA 2016.2 - Questionário de Sondagem

Olá, seja bem-vindo à Tecnodocência 2016.2. Neste questionário você apresentará informações pessoais e profissionais, bem como informações conceituais e de caráter de formação, aprendizagem, avaliação e tecnologia digital. Portanto, é importante responder a todos os questionários de forma sincera e honesta. Qualquer dúvida é só enviar um e-mail para tecnodocencia.proff@ufma.br.
 Obrigado! Todos foram enviados!
 Professora Luciana

Obrigado

1 - **Nome Completo***

2 - **Endereço de e-mail***

3 - **Telefone***

4 - **Qual é o local em que você atua atualmente?***

5 - **Qual é o local em que você não atua atualmente?***

6 - **Qual é o local em que você não atua atualmente?***

7 - **Com que frequência usa o e-mail e computador/Internet?***

INFORMAÇÕES CONCEITUAIS

1 - **O que é Intelectualidade?***

2 - **O que é Planejamento?***

3 - **O que é Planejamento de Aula?***

4 - **O que é Tecnologia?***

ANEXO G - QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

TECNODOCÊNCIA 2016.2 - Questionário de Autoavaliação

Olá, neste questionário você apresentará autoavaliações relacionadas aos temas ensino, aprendizagem e tecnologia digital. Portanto, é importante responder a todos os questionários de forma sincera e honesta. Qualquer dúvida é só enviar um e-mail para tecnodocencia.proff@ufma.br.
 Obrigado! Todos foram enviados!
 Professora Luciana

Obrigado

1 - **Nome Completo***

2 - **Endereço de e-mail***

INFORMAÇÕES CONCEITUAIS

1 - **O que é Intelectualidade?***

2 - **O que é Planejamento?***

3 - **O que é Planejamento de Aula?***

4 - **O que é Tecnologia?***

5 - **O que é Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC)?***

6 - **O que é Engajamento?***

7 - **O que é Aprendizagem Significativa?***

8 - **O que é Diversidade?***

ANEXO H - EXEMPLO DE MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO EM CONTEÚDOS TEÓRICOS

Planejamento

Ideias Preliminares



Questionário de Sondagem

- 2 Trabalhos individuais
- 2 Trabalhos em grupo
- 2 Documentar de uma aula
- 2 Programação: ordem de conteúdos
- 2 Organizar de aula
- 2 Estratégias
- 2 Ferramentas
- 2 Planificação
- 2 Organização física
- 2 Transmissão de conteúdo
- 2 Utilização de uma aula (preparatividade)
- 2 Conclusão

Outras ideias (Videos)



O que é?



Procure responder...

- 2 O que pretende alcançar?
- 2 Em quanto tempo pretende alcançar?
- 2 Como posso alcançar isso que pretendo?
- 2 O que fazer e como fazer?
- 2 Quais os recursos necessários?
- 2 O que e como analisar a situação para verificar se o que pretendo foi alcançado?

ANEXO I - MODELO DO PLANO DE AULA

	 PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO INSTITUTO UNIVERSIDADE VIRTUAL TECNODOCÊNCIA PLANEJAMENTO DE AULA 2015.2	
NOME	Inserir o nome dos integrantes do grupo	DATA
ÁREAS DE ESTUDO	Inserir as áreas de cada integrante do grupo APENAS OS TÍTULOS	
TEMA	Inserir o título do tema escolhido APENAS O TÍTULO	
OBJETIVOS	Inserir os objetivos a serem alcançados na aula pelo aluno NO MÁXIMO 2 OBJETIVOS	
CONTEÚDOS	Inserir o título dos conteúdos a serem trabalhados vinculados a cada área APENAS O TÍTULO	
DEFINIÇÕES	Inserir as principais definições dos conteúdos de cada área UMA DEFINIÇÃO DE CADA ÁREA	
ALUNOS CARACTERÍSTICAS	Inserir as características básicas dos alunos FAIXA ETÁRIA/SÉRIE/ESCOLA	
PERÍODO 1	Inserir quantos minutos de aula serão destinados à atividade descrita abaixo TEMPO NUMÉRICO E EM MINUTOS	
ATIVIDADE	Inserir a descrição do que será realizado na atividade RESPONDER À PERGUNTA: O QUE FAZER?	
ESTRATÉGIAS	Inserir como a atividade descrita acima acontecerá (passo a passo) RESPONDER À PERGUNTA: COMO FAZER?	
RECURSOS	Inserir quais recursos serão utilizados para a execução da atividade RESPONDER À PERGUNTA: COMO O QUE FAZER?	
AValiação	Inserir como a avaliação da atividade ocorrerá RESPONDER À PERGUNTA: COMO VERIFICAR SE O OBJETIVO FOI ALCANÇADO?	

ANEXO J - SLIDES DA AULA SOBRE INSTRUACIONISMO E CONSTRUCIONISMO

Experimentação 1

- ✦ Máquina de Dietrich
- ✦ Skinner
- ✦ <https://www.youtube.com/watch?v=...>
- ✦ Responder as questões em 10 minutos

Experimentação 2

- ✦ SuperLogo
- ✦ Papert
- ✦ Software
- ✦ Simulação
- ✦ Desenvolver um quadrado
- ✦ Construir: pf (para frente) pd (para direita) pt (para trás) pe (para esquerda)

1950 - Skinner

- ✦ Psicologia Americanas
- ✦ Teoria do Condicionamento Operante
- ✦ Ferramentas computacionais e outras metodologias tradicionais de ensino
- ✦ O computador ensina o aluno
- ✦ Modelo Behaviorista
- ✦ Tutoriais
- ✦ Exercícios e Prática



1970 - Papert

- ✦ Matemática Sit-uacionais
- ✦ Desenvolvimento Ilustrado LOGO baseada na Teoria de Piaget
- ✦ Nova Paradigma
- ✦ A criança ensina o computador
- ✦ Modelo Construtivista
- ✦ Multiplata
- ✦ Programação



1980 - Valente

ESPIRAL DA APRENDIZAGEM

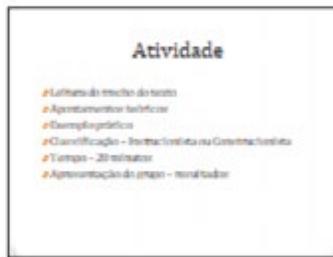
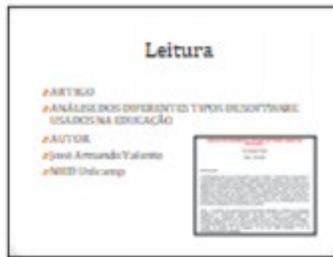
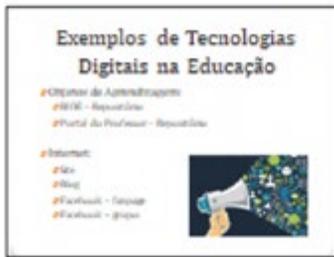


Construcionismo x Instrucionismo

Construcionismo	Instrucionismo
Construções	Receitas
Aluno ensina o computador	Computador ensina o aluno
Enfocar projetos, atividades e aprendizagens	Enfocar projetos, instruções programadas
Enfocar o estudante	Enfocar o conteúdo
Aprendizagem: construção	Aprendizagem: reprodução
Soluções	Soluções
Indagações	Respostas
Programação	Exercícios e Prática
Desenvolvimento: habilidade	Validação de habilidades

Conclusão:
Muito de mais, menos
2000

ANEXO K - SLIDES DA AULA SOBRE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS



ANEXO L - EXEMPLO DO BANCO DE DADOS SOBRE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS RESPONDIDOS PELOS LICENCIANDOS

1	Área	Título	Link	Descrição	Classificação	Justificativa
2	Matemática- Licenciatura	Portal dos Professores de matemática	http://ppc	variedades de jogos, livros e assuntos para um professor se informar.	site	Orientar o professor de matemática após sua graduação. Tem assuntos para a especialização e mestrado.
3	Letras- Inglês	Inglês do Gui	http://obj	23 quadrinhos compostos por verbos (matéria) em inglês e uma animação representativa do verbo acompanhada da pronúncia da palavra.	Uso de multimídia e internet	O material oferecido é limitado à navegação do aluno, porém o recurso é composto de imagem, texto e sons.
4	Química- Licenciatura	Forma da molécula: fundamentos	https://pt	Simulação que busca demonstrar a geometria e o arranjo molecular. Onde o usuário pode interagir com a simulação moldando-a para formação da molécula desejada.	Simulação e Modelagens	O conteúdo apresentado no material é proposto na forma de um simulador, mas também, o utilizador pode modelar da forma que ele deseje visualizar a simulação, ou seja, de maneira construcionista.
5	SMD	Então você quer ser um animador?	https://w	3. Vídeo feito para apresentar uma visão geral da profissão de animador. Conjunto de vídeo apresentando e explicando diversos conhecimentos de Biologia, utilizando-se de diversos elementos da cultura POP e Geek, fazendo isso de forma divertida.	Mídia	É um vídeo onde o espectador apenas assiste passivamente, sem interferir. Portanto, instrucionista.
6	Biologia	Playlist Biologia - Canal Nerdologia	https://w	Recurso de busca do Museu de Entomologia da USP onde através de características sistêmicas nos é apresentado em imagens diversos exemplares de insetos da coleção que	Uso de Mídia	Apesar da gama de conteúdo até o momento, todos eles consistem em vídeos, que só podem ser assistidos e comentados, sem manipulação do conteúdo. Por esses motivos categoriza-se como instrucionista.
						É uma ferramenta instrucionista, pois somente apresenta as imagens dos insetos

ANEXO O - FOTOS DAS PRÁTICAS DOCENTES INTERDISCIPLINARES DESENVOLVIDAS PELOS LICENCIANDOS COM ALUNOS DA ESCOLA SANTO AFONSO E DE TRECHOS DE UM PLANO DE AULA CONFECCIONADO POR UM DOS GRUPOS INTERDISCIPLINARES



ÁREAS DE ESTUDO	Biologia, Matemática, Química e Sistemas de Mídias Digitais
TEMA	Lixo
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o descarte de lixo na rua e os seus malefícios relacionados a parasitas e metais pesados - Desenvolver uma imagem digital relacionando parasitas e metais pesados encontrados no lixo através de um software de imagem digital.
CONTEÚDOS	Parasitologia Humana, Estatística, Metais Pesados, Edição de Imagens Digitais
DEFINIÇÕES	<p>Parasitismo: "é a associação entre seres vivos onde existe unilateralmente de benefícios, sendo um dos associados (o de maior porte ou hospedeiro) prejudicado pela associação." Fonte: Sociedade Brasileira de Parasitologia extraído, com autorização do autor David Pereira Neves, do livro: Parasitologia Dinâmica. Editora Atheneu, São Paulo, 2006. Capítulo 61, p. 465-468.</p> <p>Conceituação própria: é a atividade de seres vivos que possuem a necessidade de se ligar a um outro ser vivo para extrair os recursos de sua sobrevivência, prejudicando o hospedeiro, sem, necessariamente, matá-lo.</p> <p>Metais pesados: São metais que apresentam elevado número atômico, sendo o cálcio (número atômico igual a 20) usado como referência e apresentam elevada massa atômica, sendo o sódio</p>

	<p>Edição de imagens digitais é a edição de imagens (seja criadas em um software ou digitalizadas através de escaneamento) através de um software próprio para isso. Tais imagens são normalmente bitmap, ou seja, composta por um conjunto de pixels com posições e cores específicas, ou imagens vetorizadas, que são representadas por vetores e polígonos no espaço da tela do computador. O usuário pode fazer uso de um software (como Adobe Photoshop) para, por exemplo, melhorar a qualidade de uma imagem, alterar luz, cor, saturação, contraste, ou aplicação de filtros na mesma.</p> <p>Estatística: A Estatística é o ramo da Matemática responsável por métodos e técnicas de pesquisa envolvendo experimentos, coleta de dados, processamento, representações gráficas, análise e divulgação das informações. http://mundodeducacao.br/ucel.com.br/matematica/estatistica http://www.inec.org.br</p> <p>Conceito próprio: Utilizar dados de uma coleta específica e relacionar com a matemática, através da organização desses dados, como por meio das representações gráficas.</p>
ALUNOS CARACTERÍSTICAS	2º Ano do Ensino Médio

PERÍODO 1	10 minutos
ATIVIDADE	Organizar a turma, preparando-os para a realização da atividade.
ESTRATÉGIAS	1ª: Dividir os alunos em 4 grupos de 5 alunos. 2ª: Descrição da atividade para os alunos
RECURSOS	Pincel, Lousa, Computador e Data-Show

PERÍODO 2	40 minutos
ATIVIDADE	Assistir os alunos para que construam em grupo um mapeamento do lixo descartado ao ar livre, simulando ao redor da escola deles - EEFM Santo Afonso - projetando em uma imagem virtual, e caracterizando possíveis contaminações com parasitas e metais pesados, acompanhando o volume de lixo exposto em relação à população da região.
ESTRATÉGIAS	<p>3ª: Distribuir as ferramentas para a execução da atividade dos alunos.</p> <p>4ª: Entregamos para cada grupo os dados com que eles vão trabalhar (endereço do lixo, componentes, volume e população residente na região)</p> <p>5ª: Apresentar os conceitos necessários para a realização da atividade: Biologia - Parasitologia Humana, Química - Metais Pesados, Matemática - Estatística, SMD - Edição de Imagens, respectivamente nesta ordem, em primeiro momento. Conforme a atividade for se desenrolando os 4 podem fazer comentários livres.</p> <p>6ª: Sabendo o endereço do lixo, eles vão pesquisar por esses pontos usando o Google Maps.</p> <p>7ª: A partir da análise dos componentes, os alunos construirão uma legenda de riscos para quem está próximo dele, com o auxílio de pesquisas na internet e orientações dos professores.</p> <p>8ª: Então, os estudantes, ao ter o volume de lixo e a população da região irão calcular a porcentagem de lixo por habitante a partir da proporção, podendo a partir destes dados verificar em quais ruas há uma maior exposição ao lixo e aos problemas trazidos por ele.</p> <p>9ª: Com isso, unificarão essas informações em uma imagem, utilizando o Photoshop Tablet.</p>
RECURSOS	4 Ultrabooks (1 para cada grupo) 4 Tablets com o Photoshop Tablet instalado (1 para cada grupo) Acesso na internet ao: https://www.google.com.br/maps

ANEXO P - EXEMPLO DE AVALIAÇÃO DAS AULAS PELOS LICENCIANDOS

Práticas Docentes Interdisciplinares - Avaliação

Abaixo você vai responder aos quesitos para avaliação das simulações ocorridas na disciplina Tecnodocência a partir da experiência vivenciada com alunos da Escola Pública.
É necessário acessar os vídeos no endereço <https://www.youtube.com/tecnodocencia>

1 - Identifique seu Grupo

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

4 - Pertinência *

Verificar a interdisciplinaridade na Ação Pedagógica

- 0.1
- 0.2
- 0.3
- 0.4
- 0.5

5 - Integração TDiC *

Verificar se existe integração das atividades propostas com o uso das Tecnologias Digitais

- 0.1
- 0.2
- 0.3
- 0.4

ANEXO Q - EXEMPLO DE RESUMOS NO FORMATO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA ELABORADOS PELOS LICENCIANDOS

Resumo – **Tecnodocência 2016.2**

Grupo: 1

Integrantes: Andreza _____, Ana Luíz _____, e Carlos _____

Desafios de uma Docência Moderna: Interdisciplinaridade e Tecnologias da Informação e Comunicação.

O presente estudo tem como objetivo analisar como o processo de aprendizagem dos alunos é interferido pela utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em contexto interdisciplinar. Para tal, desenvolveu-se um exercício simulatório, na disciplina **Tecnodocência**, ofertada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), no semestre 2016.2, às quintas de 14h às 18h. O exercício consistiu no desenvolvimento de uma aula, previamente planejada, pelos próprios discentes da disciplina com os alunos da turma do **segundo** ano do Ensino Médio da Escola de Ensino Fundamental e Médio Santo Afonso. Por meio de uma aula **interdisciplinar**, em que atuaram discentes das áreas de Química, Matemática e Sistemas e Mídias Digitais, tendo-se ainda a utilização das **TDICs**, foram apresentadas atividades e explicações tendo como temática base a Bicicleta. A aula foi desenvolvida em dois momentos, de maneira que no primeiro foram utilizados tablets, com o software Autodesk Sketchbook, no qual os alunos tiveram que produzir animações gráficas de uma pessoa pedalando uma bicicleta, proporcionando uma atividade pautada na perspectiva **construcionista**. Percebeu-se que o desenvolvimento da referida atividade favoreceu o estabelecimento do estado de fluxo, elemento observado diante da participação e envolvimento dos alunos. No momento seguinte, a equipe utilizou uma das animações desenvolvidas pelos alunos com o objetivo de, por meio dela, extrair os conteúdos a serem abordados de maneira **expositiva** pelo grupo. A aula foi finalizada com a exibição de um vídeo lúdico sobre Bicicleta. Constatou-se que por meio da utilização das **TDICs**, de maneira interdisciplinar o exercício procedeu de forma mais dinâmica. Considera-se pertinente ressaltar o fato de que o grupo apresentou dificuldades na execução da atividade, principalmente devido à falta de experiência com os modelos epistemológicos pautados na construção do conhecimento e no trabalho interdisciplinar. Observou-se, assim, que a integração entre as diferentes áreas do saber **desafia** ter sido melhor trabalhada pela equipe, elemento que pode ser ressaltado diante do contexto de Docência vivenciado historicamente que se pauta predominantemente na fragmentação dos saberes.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação, Docência, Interdisciplinaridade.

ANEXO R - EXEMPLO DE SLIDES DA APRESENTAÇÃO FINAL DESENVOLVIDOS PELOS LICENCIANDOS

Docência

Definição: [...] é atividade em que o professor mantém relações de afetos de atenção, reflexão, pesquisa e ações em ambientes formais, em matriz avaliativa de maior aprendizagem (BRUNO, 2001, p.332)

Exemplos de atividades durante simulação: O grupo de licenciandos cria um texto, elabora leis, mapas e apresentações.

Tecnodocência

Definição: [...] é o conjunto de TIC (Tecnologia Digital de Informação e Comunicação) e Docência servem o ensino de Tecnologia, ou seja, é a integração entre docência e tecnologia digital.

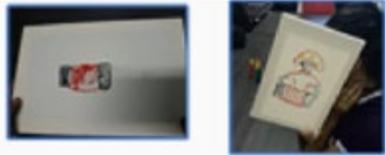
Exemplos de atividades durante simulação: O uso das atividades digitais no auxílio de desenvolvimento de textos, mapas, com a produção de ferramentas de Mapas conceituais, etc. e ações em ambientes formais, em matriz avaliativa de maior aprendizagem. e que foi realizada com a produção dos textos no próprio sistema.

Aprendizagem dos alunos

Atividade 1



Atividade 1



Autoavaliação

Como agente de aprendizagem.

Como agente de avaliação.

Como agente de ensino e aprendizagem.

Como agente de avaliação e aprendizagem.

Como agente de ensino e aprendizagem.

Como agente de avaliação e aprendizagem.

Como agente de ensino e aprendizagem.

Como agente de avaliação e aprendizagem.

ANEXO S - EXEMPLO DE PLANILHA DE AVALIAÇÃO

Tecnodocência - Nota 1											
Alunos	Quest 1	ATV1	ATV2	ATV3	ATV4	ATV5	SIM	Quest 2	Somatório	Quest 1	Sondagem
	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	10,0	ATV1	Softwares - Banco de dados
Aluno 1	1,0	1,0	0,7	0,9	0,5	1,0	2,7	1,0	8,8	ATV2	MADE
Aluno 2	1,0	1,0	0,9	0,9	1,0	1,0	2,6	1,0	9,4	ATV3	Mapa Conceitual
Aluno 3	1,0	0,0	0,7	0,9	0,5	0,0	2,5	1,0	6,6	ATV4	Teoria de Fluxo
Aluno 4	1,0	1,0	0,7	0,9	0,5	1,0	2,7	1,0	8,8	ATV5	Resumo
Aluno 5	1,0	0,0	0,7	0,8	1,0	0,0	2,5	1,0	7,0	SIM	Simulação
Aluno 6	1,0	0,0	0,7	0,8	0,5	0,0	2,5	1,0	6,5	Quest 2	Autoavaliação
Tecnodocência - Nota 2						Tecnodocência - Média					
Alunos	Plano de Aula	Apresentação Final	Somatório	Alunos	Média	Situação					
	4,0	6,0	10,0								
Aluno 1	3,9	6,0	9,9	Aluno 1	9,4	APROVADO					
Aluno 2	3,7	5,8	9,5	Aluno 2	9,5	APROVADO					
Aluno 3	3,5	5,5	9,0	Aluno 3	7,8	APROVADO					
Aluno 4	3,9	6,0	9,9	Aluno 4	9,4	APROVADO					
Aluno 5	3,2	5,3	8,5	Aluno 5	7,8	APROVADO					
Aluno 6	3,5	5,5	9,0	Aluno 6	7,8	APROVADO					

4

PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

ESTE PROJETO FOI DESENVOLVIDO PELO GRUPO DE PESQUISA Núcleo de Estudos em Formação Docente, Tecnologias e Inclusão (NEFTI), da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e tinha como objetivo principal potencializar a formação dos licenciandos dos cursos de Física, Química, Biologia e Matemática, no que tange a práticas inclusivas com os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE). Desse modo, participaram do projeto cinco licenciandos, uma aluna do curso do bacharelado em Matemática e uma aluna do curso de Pedagogia de uma instituição particular da cidade de Itajubá-MG. Sob a coordenação de um docente da universidade, foi composta, com esses alunos, uma equipe pedagógica, a qual elaborou e implementou, ao longo do ano de 2016, 15 sequências didáticas inclusivas que versavam sobre os conteúdos de Ciências. O projeto envolveu 13 estudantes com Síndrome de Down, Baixa Visão, Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista de escolas públicas e particulares de Itajubá. Ao final, realizou-se uma entrevista estruturada com os licenciandos e constatou-se que o projeto contribuiu de forma significativa para enriquecer sua formação inicial no tocante à consolidação de práticas inclusivas pautadas na ação e na reflexão sobre elas. E, quanto aos resultados da implementação das sequências didáticas desenvolvidas pelos licenciandos, observou-se que houve melhoria no

¹ Docente na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI).
palomaraap@unifei.edu.br;
palomaraap@gmail.com

desempenho da aprendizagem dos EPAEEs. Ao término do projeto, as 15 sequências didáticas foram disponibilizadas no site do grupo de pesquisa NEFTI² para serem utilizadas como material pedagógico pelos professores da educação básica, assim como pelos licenciandos em disciplinas da graduação.

JUSTIFICATIVA

Originada no período colonial, a história da Educação Especial no Brasil foi influenciada pela filantropia das Santas Casas de Misericórdia provenientes de Portugal. No entanto, Januzzi (2015) salienta que, desde os primórdios, a Educação Especial foi construída com a influência de pessoas comuns, mas principalmente por pessoas que eram ligadas ao poder. A autora ainda afirma que, no processo histórico da Educação Especial no Brasil, o respaldo legislativo não passou por tantos embates quando comparados àqueles relativos aos povos indígenas.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) assegura, nos artigos 1º e 3º, que qualquer indivíduo, independente da raça, sexo, cor e idade tem direito à cidadania. No artigo 3º, inciso IV, um dos objetivos da República Federativa do Brasil configura-se em promover o bem-estar de todos sem preconceitos ou formas de discriminação. Já o artigo 205 assegura que a educação é um direito de todos e, no artigo 206, garante-se que o ensino deve ser ministrado em igualdade de condições, para que, assim, o aluno tenha subsídios para permanecer no ambiente escolar. Em relação a isso, Mantoan (2015, p. 39) destaca que “apenas esses dispositivos já bastariam para que não se negasse a nenhum indivíduo, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer aluno”.

No entanto, mesmo com esse aparato legal, as pessoas com deficiência, síndromes e/ou transtornos viveram de forma marginalizada em nossa sociedade (MENDES, 2006) e, conseqüentemente, foram excluídas das instituições de ensino regulares. Tendo em vista esse cenário, é a partir da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN)* nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que se tem avanços significativos no que concerne à Inclusão Escolar dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEEs), uma vez que ela assegura o direito das pessoas com deficiência, síndrome e/ou transtorno estudarem preferencialmente em escolas da rede regular de ensino.

Nesse processo, de marco legislativo, destaca-se a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), que está em vigor desde janeiro de 2008 e é tida como um documento orientador, resultante de uma trajetória histórica da Educação Especial. Um aspecto importante no documento está relacionado à definição do público-alvo da Educação Especial, que compreende os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. E, além disso, à ênfase na característica *transversal* da Educação Especial, ao contemplar todos os níveis e modalidades de ensino.

Ainda no que concerne à inclusão escolar, cabe destacar a meta 4 do *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*, a qual visa a universalizar, para a população entre 4 e 17 anos com deficiência ou superdotação, o acesso à educação básica especializada, preferencialmente na rede regular de ensino. Para tanto, diversas estratégias foram traçadas. Entre elas, destacam-se: a estratégia 4.10, que visa, em linhas gerais, a fomentar o desenvolvimento de pesquisas e recursos de tecnologia assistiva para promover a inclusão dos EPAEEs; e a estratégia 4.16, que tem como objetivo incentivar e potencializar, nos cursos de licenciatura, assim como em outros cursos de formação profissional, a discussão teórica sobre Educação Especial e estratégias didáticas e metodológicas

² Disponível em: <www.nefti.com.br>.

para trabalhar os conteúdos curriculares com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No que tange às questões legislativas, recentemente foi promulgada a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* – ou Estatuto da Pessoa com Deficiência – (BRASIL, 2015). Depois de 15 anos de tramitação, essa Lei entrou em vigor em 2 de janeiro de 2016. No artigo 27, a Lei assegura à pessoa com deficiência um

[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Entretanto, ainda há instituições que realizam apenas a integração do EPAEE no contexto educacional, ou seja, o aluno encontra-se fisicamente em sala de aula, mas suas atividades educacionais não possuem relação com os temas curriculares abordados pelo professor em sala de aula. Nessa perspectiva, a escola continua a adotar estratégias segregacionistas e cabe ao aluno “encaixar-se” na instituição. Por outro lado, a Inclusão Educacional possibilita e estimula a participação dos EPAEEs na realização de todas as atividades escolares, ressaltando a valorização das diferenças (MENDES, 2006).

Diante disso, destaca-se a relevância do papel do professor para atuar em uma perspectiva que seja realmente inclusiva, pois, somente assim, ter-se-ia condições de atender a todos os alunos, independente das suas condições físicas, sensoriais e intelectuais. No entanto, é cada vez mais comum encontrar professores que possuem dificuldades para trabalhar com os EPAEEs, seja pela ausência de materiais adequados, seja pela falta de diálogo com os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja, em especial, pela inexistência de uma formação inicial voltada para atuar em uma perspectiva inclusiva. Devido a isso, Mantoan (2015) afirma que há professores que buscam, em determinada formação em serviço, esquemas de trabalho predefinidos para serem aplicados em sala de aula.

Entretanto, é fundamental compreender que a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, para atuar em uma perspectiva inclusiva, não pode ser reduzida ao modelo da racionalidade técnica. Por outro lado, Nóvoa (2009) alerta que esse modelo está enraizado nos currículos das instituições de ensino, entre elas as universidades, que tendem a organizar as disciplinas dos cursos de formação profissional priorizando apenas as teorias e as técnicas em detrimento da prática. Cabe esclarecer que esse aspecto diz respeito aos diferentes cursos de licenciatura, mas impacta sobretudo os cursos relacionados ao Ensino de Ciências, como, por exemplo, Física, Química, Matemática e Biologia.

Desse modo, o desafio do professor torna-se muito mais complexo quando, sem uma formação inclusiva e fundamentada na racionalidade técnica, tem que abordar em sala de aula o conceito de óptica com alunos com Deficiência Visual, por exemplo. Todavia, a pesquisa realizada por Camargo, Nardi e Veraszto (2008) mostra que é possível ensinar os conteúdos de óptica para os alunos com deficiência visual, desde que haja elementos de acessibilidade às informações proferidas pelo professor. Sendo assim, entende-se que é justamente na formação inicial que os licenciandos poderão construir subsídios teóricos e metodológicos relacionados às práticas pedagógicas inclusivas para trabalhar com os EPAEEs. Com isso, tem-se a possibilidade de

evitar que a realidade da sala de aula provoque, nos futuros professores, desilusões em relação à profissão (PERRENOUD, 2002).

A *Lei Brasileira de Inclusão*, no artigo 27, inciso XIV, salienta que se faz necessária a “inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (BRASIL, 2015). Desse modo, mediante a lacuna nos currículos dos cursos de licenciatura de Ensino de Ciências, torna-se necessário enriquecê-los com disciplinas específicas e atividades que propiciem conhecimentos relativos à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, como, por exemplo: os tipos de deficiência; as terminologias, o desenvolvimento de experimentos práticos inclusivos; a elaboração de materiais didáticos acessíveis e a vivência prática da inclusão educacional. Em relação a esse último aspecto, Mantoan (2015) afirma que a formação baseada em situações concretas, casos reais e situações que acontecem no dia a dia podem ser tidos como matéria-prima das mudanças que almejamos dentro da formação docente.

Tendo em vista esse cenário, o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Formação Docente, Tecnologias e Inclusão (NEFTI), da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), coordenado pela Profa. Dra. Paloma Alinne A. Rodrigues Ruas, desenvolveu, durante o ano de 2016, o projeto de extensão “Práticas Inclusivas no Ensino de Ciências”.³ Esse projeto teve como intuito potencializar a formação dos futuros docentes de Ciências da educação básica no que concerne à elaboração e implementação de sequências didáticas inclusivas para um grupo de EPAEEs da cidade de Itajubá/MG.

CONTEXTO EM QUE O TRABALHO ESTÁ INSERIDO

Tendo em vista que o projeto “Práticas Inclusivas no Ensino de Ciências” visava a estabelecer um diálogo entre a universidade e a escola, optou-se por desenvolvê-lo na modalidade de extensão. Desse modo, realizou-se o registro na Pró-reitoria de Extensão da UNIFEI,⁴ as atividades iniciaram-se no mês de abril de 2016 e foram finalizadas em dezembro de 2016.

O projeto contou com a participação de licenciandos dos cursos de Matemática, Biologia, Química e Física e do curso de bacharelado de Matemática da UNIFEI.⁵ Tendo em vista o caráter inovador da proposta, o projeto despertou o interesse de uma aluna do curso do Bacharelado em Matemática – que passou a integrar o grupo de pesquisa NEFTI –, a qual procurou a coordenação para externar o seu desejo de participar. Nesse ínterim, também foi estabelecida uma parceria voluntária com uma aluna do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Itajubá – FEPI – de Itajubá-MG. No projeto, essa aluna desenvolveu atividades de Alfabetização com um aluno de 39 anos que possuía Deficiência Intelectual. Apesar de o foco do projeto ter sido a elaboração de sequências didáticas para abordar os conteúdos de Ciências com os EPAEEs, tendo em vista que esse aluno apresentava um grande desejo de aprender a ler e escrever, a equipe executora envolveu-o na ação.

A equipe pedagógica do projeto era composta por sete alunos; cada qual era responsável por elaborar e implementar uma sequência didática, de acordo com a sua área de formação, para dois ou três EPAEEs.⁶ A sequência didática é “uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática” (ZABALA, 1998, p. 20). Um aspecto relevante da sequência didática está relacionado com o fato de que, durante o seu uso, o professor tem a possibilidade de adaptá-la ou reestruturá-la de acordo com o desempenho do aluno, devido ao seu caráter flexível, aspecto esse não contemplado, por exemplo, em um plano de aula.

³ Registro na Pró-Reitoria de Extensão – Processo 23088.006331/2016-10 – Anexo I.

⁴ Número de registro de extensão: 23088.006331/2016-10.

⁵ A licencianda do curso de Física participou por apenas dois meses. Em virtude disso, foi substituída por uma aluna do curso de licenciatura em Biologia.

⁶ Exceto a licencianda do curso de Pedagogia.

Concluída a composição da equipe pedagógica, iniciou-se o processo de busca pelos EPAEEs nas escolas da cidade de Itajubá. Desse modo, nossa primeira ação consistiu em estabelecer um contato com as escolas públicas e particulares de ensino regular. Entretanto, também foi estabelecida uma parceria com a Escola Estadual de Educação Especial Novo Tempo, a qual tem como público-alvo alunos com deficiência, síndromes e transtornos. Tais contatos foram realizados de forma presencial, apenas pela coordenadora do projeto, por meio de visitas às escolas. Foi entregue a cada coordenador pedagógico uma carta-convite, a qual apresentava as propostas do projeto “Práticas Inclusivas no Ensino de Ciências”.⁷ A partir disso, solicitou-se que a carta fosse disponibilizada a todos os pais dos alunos matriculados no ensino regular que possuíam alguma deficiência, síndrome e/ou transtorno, a fim de estreitar a relação com a família do aluno atendido. A carta-convite também foi enviada, por *e-mail*, aos diretores de todas as escolas de Itajubá. Além disso, foi solicitado aos alunos da disciplina de Estágio I,⁸ dos cursos de Física e Química, que fizessem uma divulgação presencial do projeto nas escolas-alvo. No caso da Escola Estadual de Educação Especial Novo Tempo, foi realizada uma reunião local com os pais para dialogar sobre as atividades do projeto. Enfim, com tais ações, a equipe conquistou a participação de 13 EPAEEs. É importante citar que esses alunos possuíam peculiaridades de naturezas diversas – Síndrome de Down, Baixa Visão, Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA) –, o que tornou mais rica e desafiadora a experiência dos graduandos envolvidos.

DESCRIÇÃO DO PROJETO: OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS E RESULTADOS

Para iniciar efetivamente as ações do projeto, realizamos uma reunião com os pais e/ou responsáveis e a equipe pedagógica.⁹ Nesse dia, dialogamos sobre a relevância do projeto e explicitamos que ele não se configurava como um reforço escolar; era antes uma ação para potencializar a prática pedagógica do licenciando e proporcionar aos alunos com deficiência o aprendizado dos conceitos de Ciências, tendo em vista as especificidades de cada participante. Salientamos também que as atividades seriam realizadas semanalmente e que, por isso, era imprescindível garantir a presença do aluno para o pleno êxito da aprendizagem. Desse modo, acordamos junto aos responsáveis que o aluno poderia faltar apenas três vezes durante o semestre.

Nesse mesmo dia, definiu-se com quem cada licenciando iria trabalhar e, a partir disso, deu-se início a uma entrevista com os pais e/ou responsáveis para verificar as potencialidades e limitações do aluno. Com esse diálogo, também questionamos a predileção dos alunos, como, por exemplo, em relação a um assunto, objeto ou atividade do cotidiano. Tal ação justifica-se pelo fato de que há sujeitos com autismo que possuem fixação por temas específicos como, por exemplo, dinossauros. Com essa informação adicional, por exemplo, cada licenciando pôde elaborar sua sequência didática não apenas contemplando o conteúdo curricular, mas também valorizando o interesse e as preferências do aluno (VYGOTSKY, 1987, 1988).

Solicitou-se aos licenciandos que, durante as duas primeiras semanas do projeto, fossem realizadas atividades que possibilitassem analisar os conhecimentos prévios dos alunos e construir uma relação de confiança entre o licenciando e o aluno. Paralelamente, os licenciandos iniciaram o processo de elaboração das sequências didáticas e de postagem,¹⁰ em um portfólio individual e digital, dos relatos das atividades desenvolvidas. Os encontros com os EPAEEs eram agendados semanalmente e realizados, de forma individualizada, na sala pedagógica do grupo de pesquisa NEFTI. Sendo

⁷ A carta-convite pode ser visualizada no Anexo 2.

⁸ A professora coordenadora é a docente responsável pela disciplina de Estágio I dos cursos de Licenciatura em Física e Química da UNIFEI.

⁹ As fotos da reunião com os pais estão disponíveis no Anexo 3.

¹⁰ Tal ação terá maior riqueza de detalhes no item “Procedimentos Didáticos”.

assim, a equipe preparou o espaço com diversos materiais pedagógicos que contemplavam as características dos alunos com deficiência, síndrome e transtorno que participaram do projeto. Esses alunos puderam contar com o uso de computadores, lousa, livros, mesas e cadeiras.¹¹ Materiais pedagógicos como, por exemplo, cadernos, canetas, lápis de cor, tinta guache e giz de cera foram adquiridos por meio de doação; e, para a aquisição dos jogos pedagógicos, que foram constantemente utilizados no projeto, os integrantes do NEFTI realizaram uma rifa.¹² No que concerne à duração de cada encontro, o licenciando possuía até duas horas para trabalhar os conteúdos da sequência didática. Todavia, essa quantidade de horas variava de acordo com a peculiaridade de cada aluno.¹³

O processo de elaboração e correção da primeira versão da sequência didática foi iniciado nas primeiras semanas do projeto. A partir dos encontros, o licenciando verificava a necessidade de realizar modificações nas atividades que foram previamente construídas. Destaca-se aqui que o nosso objetivo não consistia em abordar com o aluno uma quantidade excessiva de conteúdos curriculares. Ao contrário! Nosso intuito era trabalhar um conteúdo específico, de forma qualitativa, até o aluno alcançar a aprendizagem efetiva. Desse modo, diante de qualquer dificuldade apresentada pelo aluno, o licenciando reelaborava a atividade e adotava uma nova estratégia metodológica. Essa possibilidade de flexibilização justifica, mais uma vez, o uso da sequência didática para esse projeto.

Nas sequências didáticas, os integrantes da equipe pedagógica possuíam a liberdade de incluir atividades que contemplassem o uso, por exemplo, dos laboratórios didáticos da UNIFEI. Em virtude disso, um dos momentos mais significativos do projeto foi protagonizado por uma aluna com Síndrome de Down que, para desenvolver as atividades elencadas na sequência didática, fez uso do laboratório de Biologia Celular para visualizar a célula da mucosa bucal.¹⁴

Ao término do projeto – dezembro de 2016 –, 15 sequências didáticas foram concluídas e disponibilizadas no *site* do grupo de pesquisa (www.nefti.com.br).¹⁵ Para realizar o *download*, basta clicar na aba “Produções”. As sequências podem ser acessadas e utilizadas por educadores de qualquer localidade. A nosso ver, elas se configuram como um material pedagógico e também podem ser utilizadas nos cursos de Licenciatura das áreas de Ciências em disciplinas como Práticas de Ensino e Estágios e até mesmo nos cursos de Pedagogia. Em linhas gerais, os objetivos do projeto foram os elencados abaixo.

OBJETIVO GERAL

- Contribuir com a formação dos licenciandos da UNIFEI, das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, no que tange à perspectiva inclusiva por meio do desenvolvimento e implementação de sequências didáticas para o ensino de conceitos de Ciências a Estudantes Público-alvo da Educação Especial das escolas de Itajubá-MG.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Potencializar a reflexão e a ação dos licenciandos no que concerne ao uso de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula;
- disponibilizar para outros professores e licenciandos sequências didáticas de Ciências para serem implementadas em sala de aula;

11 As fotos da sala pedagógica do NEFTI encontram-se no Anexo 4.

12 As fotos dos materiais adquiridos encontram-se no Anexo 5.

13 As fotos das atividades realizadas com os EPAEEs estão disponíveis no Anexo 6.

14 Para ver imagens dessa ação, basta acessar o *link* da reportagem no *site* do NEFTI: <<http://www.nefti.com.br/noticias.php>>.

15 Nos anexos 10 e 11, é possível conhecer duas sequências didáticas elaboradas no projeto.

- possibilitar, aos alunos com deficiência, síndrome e/ou transtorno, um contato estreito com os conceitos de Ciência;
- contribuir com as estratégias 4.10 e 4.16 relativas à meta 4 do *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*.

CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

Ao longo do projeto, diversos conteúdos curriculares foram abordados e utilizados pela equipe pedagógica para a implementação efetiva da sequência didática. Entre eles podem-se citar assuntos contemplados na disciplina de *Didática*, como o conceito de avaliação diagnóstica e formativa. Também foram abordados os conteúdos das disciplinas de *Práticas de Ensino*, as quais possibilitam aos licenciandos o aprendizado sobre métodos e estratégias de ensino, assim como sobre proposição e execução de trabalhos interdisciplinares. O projeto também contemplou, de forma mais profunda e valorizando a racionalidade prática, os conteúdos curriculares trabalhados na disciplina *Diversidade e Inclusão II*.¹⁶ Observou-se também que foram abordados e discutidos os conteúdos relativos à disciplina *Psicologia da Educação*, entre eles, as teorias de aprendizagem. O projeto também dialogou com os conteúdos da disciplina *Estágio*, uma vez que possibilitou aos licenciandos atuarem como professores dos EPAEEs. Pode-se ainda destacar que o projeto suscitou os conteúdos curriculares que compõem as disciplinas específicas, entre elas, a *Química Geral, Físico-Química I, Inorgânica I, Biologia Celular, Invertebrados, Botânica, Vertebrados*, cujos conceitos eram necessários para a elaboração das sequências didáticas.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-OPERACIONAIS

Para organizar as ações da equipe pedagógica, durante o desenvolvimento do projeto, foram adotadas diversas estratégias didáticas, apresentadas abaixo.

REUNIÕES NO GRUPO DE PESQUISA NEFTI

Semanalmente realizávamos reuniões do grupo de pesquisa para dialogar sobre o desenvolvimento do projeto. Também aproveitávamos esse período para estudar as características das deficiências, síndromes e/ou transtornos dos alunos. Para fundamentar a discussão, utilizávamos artigos e capítulos de livros relacionados à área de Educação Inclusiva e Ensino de Ciências. Em cada reunião, um membro da equipe pedagógica era o responsável pela exposição do tema; contudo, a coordenação da equipe constatou que todos realizavam a leitura do texto sugerido. Os encontros eram uma oportunidade de aprofundar o conhecimento do licenciando sobre o tema/assunto e um momento para compartilhar as estratégias, refletir sobre as ações adotadas, dialogar sobre as dificuldades vivenciadas durante a implementação da sequência e, principalmente, construir de forma conjunta uma solução para os desafios encontrados. Próximo ao término do projeto, em duas reuniões, os integrantes da equipe pedagógica apresentaram para os demais membros do grupo as sequências didáticas produzidas.¹⁷

FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DA EQUIPE PEDAGÓGICA

Visando a ampliar as ações da equipe pedagógica, foram realizadas três formações internas.¹⁸ A primeira foi ministrada pela coordenadora do projeto, a Profa. Dra. Paloma Alinne A. R. Ruas, e consistiu em propiciar aos participantes uma visão ampliada

¹⁶ A disciplina *Diversidade e Inclusão I* aborda temas mais abrangentes. A discussão sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência no contexto educacional é feita em *Diversidade e Inclusão II*.

¹⁷ As fotos da apresentação das sequências na reunião estão disponíveis no Anexo 7.

¹⁸ As fotos das formações pedagógicas estão disponíveis no Anexo 8.

sobre a Educação Inclusiva: a diferença entre inclusão e integração; o uso das terminologias; os tipos de deficiência, síndrome e/ou transtornos – apresentados pelos que faziam parte do projeto; e estratégias e recursos inclusivos.

A segunda formação foi realizada pela Profa. Dra. Graciella Watanabe, da Universidade de Brasília (UnB), e tinha como foco o conceito de sequência didática. Nesse dia, foi apresentada uma discussão sobre o conceito de sequência, sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem, além de vários exemplos de sequências didáticas que contemplavam os conceitos de Física. Por meio dessa formação, decidiu-se que era necessário elaborar um modelo de sequência didática que dialogasse com a proposta do projeto “Práticas Inclusivas no Ensino de Ciências”, com o intuito de orientar os licenciandos na construção de suas atividades.

A terceira formação teve como foco o TEA, e foi conduzida pela fonoaudióloga Gislene Aparecida Barros Rodrigues Tonisi, especialista no tema. Tendo em vista que no projeto participava um número significativo de alunos com autismo, sentimos a necessidade de aprofundarmos esse tema. Logo, essa formação contemplou os seguintes assuntos: a definição de TEA, a questão do espectro autista, o conceito de fuga esquivada, as ações que podem ser adotadas para minimizar a fuga esquivada, entre outros temas.

PORTFÓLIOS SEMANAIS

Com o objetivo de acompanhar, de forma mais profunda, as atividades desenvolvidas pelos licenciandos, foi solicitada à equipe pedagógica a elaboração de relatos semanais. Para tanto, cada licenciando possuía seu portfólio, em formato digital, que era postado semanalmente e disponibilizado a todos os membros para socialização das práticas. Tal ação estimulou a reflexão, por parte do licenciando, das estratégias adotadas por ele e permitiu à coordenação do projeto o acompanhamento efetivo do desempenho demonstrado, a revisão conjunta dessas estratégias e a orientação do processo de aprendizagem do futuro professor. É importante destacar que tais relatos também foram utilizados como subsídios para a elaboração de resumos e artigos, que foram publicados em congressos da área de Educação Especial e Ensino de Ciências.

ESCRITA CIENTÍFICA: PUBLICAÇÃO DE RESUMOS E ARTIGOS EM EVENTOS DA ÁREA DE INCLUSÃO E CIÊNCIAS

Tendo em vista a necessidade de compartilhar com a comunidade científica as ações desenvolvidas no escopo do projeto, foi realizada com a equipe pedagógica uma formação sobre Escrita Científica. Sendo assim, foram trabalhadas estratégias que permitiram o envio de resumos e artigos para congressos da área de Inclusão e Ciências. Foram publicados no VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XENPEE), que ocorreu na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Carlos-SP, em novembro de 2016, os seguintes trabalhos: “O uso de sequências didáticas visando a um ensino de ciências inclusivo para alunos com Síndrome de Down”, de autoria das alunas Vanessa Corrêa e Fernanda Amorim, do curso de Ciências Biológicas, e da aluna Carina Maduro, do curso de Licenciatura em Matemática. Além disso, os alunos Marcella Xavier e Bruno Yuri, ambos do curso de licenciatura em Química, apresentaram o trabalho “Práticas inclusivas no ensino de Ciências por meio do uso de sequências didáticas” no XI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ciências (ENPEC), em julho de 2017.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS PARTICIPANTES

RESULTADOS OBTIDOS

Com o intuito de avaliar a aprendizagem dos licenciandos no que concerne aos temas/assuntos abordados no projeto, foi realizada uma entrevista estruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os resultados dessa ação deram origem a outro artigo: “Práticas inclusivas no ensino de Ciências por meio do uso de sequências didáticas”, de autoria da Profa. Dra. Paloma Ruas, em co-autoria com a Profa. Dra. Graciella Watanabe. O trabalho foi apresentado no VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e no X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (X ENPEE), em 2016.

A seguir, são apresentados alguns trechos dos relatos dos licenciandos sobre as contribuições do projeto. Os textos revelam que o projeto propiciou, além do aprimoramento profissional, o despertar de uma consciência humanizada sobre a própria atuação dos que serão os nossos futuros professores da educação básica:

Acredito que estou evoluindo como pessoa, tendo mais paciência, acreditando na capacidade do ser humano e praticando ainda mais a empatia; como profissional estou aprendendo que cada indivíduo é único, com suas limitações e potencialidades. Mesmo com suas limitações, os alunos do projeto são indivíduos extremamente curiosos e com vontade de aprender, o projeto tem me mostrado que o que desestimula um aluno não são as disciplinas ou os conteúdos, e sim como os conceitos são apresentados para esse aluno. (Licenciando A)

A participação no projeto contribuiu de maneira significativa para minha formação acadêmica, primeiramente porque fui capaz de aprender muito sobre a temática da inclusão educacional por meio dos estudos teóricos aliados à prática, visto que a graduação não proporciona tais vivências. O que é de grande valia, pois, toda a experiência vivenciada pelo projeto agregou conhecimentos em minha formação e ampliou meu olhar sobre a docência, uma vez que, a graduação não me proporcionou práticas semelhantes, tão pouco estudos voltados para este tema. (Licenciando B)

O projeto nos incentiva a acreditar no outro, a minimizar suas limitações, amplia nossa visão quando nos faz enxergar que o esforço para reconhecer a dificuldade do outro é o que nos torna empáticos e capazes. Na perspectiva de futuro docente, o projeto atua na criatividade profissional, na possibilidade de renovação do currículo acadêmico convencional, da forma que trabalhamos com métodos pedagógicos amplos, e somos capazes de ressignificar a estrutura de educação e aprendizagem. (Licenciando C)

O projeto tem me auxiliado a entender o “modus operandis” do aluno com necessidades especiais, assim como a ter uma visão de elaboração de atividades voltadas a tal público; o aprendizado vem também das situações que ocorrem fora do planejamento, dando-me uma noção de como agir em situações extraordinárias dentro de um contexto escolar. (Licenciando D)

Ele tem contribuído, pois, ensinando, tenho mais certeza sobre meu desejo de aprofundar meus conhecimentos no ensino de ciências para

alunos com deficiência, síndrome e/ou transtorno, bem como entendo a necessidade de buscar conhecer cada dia mais novas técnicas e metodologias de ensino variadas para alunos com deficiência, pois sabendo o quanto o ensino regular geralmente não se preocupa com uma aprendizagem efetiva, o projeto “Práticas Inclusivas no Ensino de Ciências” visa uma relação ensino-aprendizagem diferente e efetiva, com a finalidade de que os conhecimentos adquiridos durante o projeto sejam carregados pelos alunos para o resto de suas vidas, colaborando, de alguma forma, para que eles possam alcançar uma boa formação futuramente. (Licenciando E)

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

A realização do projeto “Práticas Inclusivas no Ensino de Ciências” demonstrou a responsabilidade que tenho, como formadora de professores, em oferecer subsídios teóricos e metodológicos aos licenciandos para que atuem de forma inclusiva em sala de aula. Esse projeto também me mostrou a relevância de articular, nos cursos de Licenciaturas da UNIFEI, ações e estratégias que tenham alicerce na racionalidade prática, dado que precisamos formar o professor para a diversidade. Diante disso, não basta apenas enriquecer a grade curricular com disciplinas teóricas; são necessárias também disciplinas que permitam ao licenciando lançar-se dentro do contexto da sala de aula. No que concerne à formação dos licenciandos, observei os anseios e a preocupação da equipe em elaborar sequências didáticas que dialogassem com as potencialidades dos EPAEEs. Logo, o licenciando passou a valorizar o que o aluno sabe fazer e não o que ele não sabe. Além disso, essa experiência formativa mostrou que o professor é um ser em transformação e que a busca de conhecimentos deve ser uma constante no ato da docência. Para os EPAEEs, acredito que o projeto contribuiu para aproximá-los dos conteúdos abordados nas disciplinas de Ciências, assim como mostrou que eles possuem potencialidades para aprender e que, para isso, o professor deve adotar uma estratégia inclusiva como, por exemplo, as sequências didáticas elaboradas no projeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, SEEP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília, DF, 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. 2015.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R.; VERASZTO, E. V. A comunicação como barreira na inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 30, n. 3, p. 3401-3413, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbef/v30n3/3401.pdf>>.

- JANUZZI, G. M. Marcas da educação especial na história. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) *Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras*. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas, temas básicos de educação e ensino*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2015.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como educar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO 1 - DECLARAÇÃO DE REGISTRO NA PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO DA UNIFEI



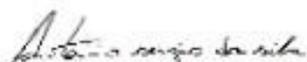
Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
Criada pela Lei n° 10.435, de 24 de abril de 2002
Pró-Reitoria de Extensão

DECLARAÇÃO

Itajubá, 28 de agosto de 2017

Encontra-se nesta Pró-Reitoria de Extensão o registro do processo abaixo especificado, onde consta o nome da **Profa. Paloma Alinne Alves Rodrigues Ruas** como coordenadora desta atividade.

Processo 23088.006331/2016-10 - "Práticas inclusivas no ensino de ciências", realizado no período de 01/04/2016 a 09/12/2016 e carga horária total de 12 horas.


Antonio Sérgio da Silva
Pró-Reitor Adjunto de Extensão

Campus Prof. José Rodrigues Seabra - Av. BPS, 1305 - Bairro Pinheirinho
37500-903 - ITAJUBÁ - MG - Tele.: (035) 3629 1772 / 3629-1771

ANEXO 2 - CARTA-CONVITE ENVIADA ÀS ESCOLAS



Prezado (a) professor (a)

No ano de 2016 o NEFTI estará desenvolvendo o projeto "Práticas Inclusivas para o Ensino de Ciências". Esse projeto consiste em trabalhar com os alunos público alvo da Educação Especial estratégias pedagógicas relacionadas ao Ensino de Ciências. Nosso objetivo é contribuir e potencializar a formação desse aluno no que tange a alfabetização de conceitos científicos.

Para tanto, essa ação será realizada em parceria com os alunos dos cursos de Licenciatura em Física, Matemática, Biologia e Química da UNIFEI. Nesse primeiro momento, para participar do projeto serão ofertadas 13 vagas para alunos que tenham Deficiência Intelectual, Síndrome de Down e Baixa Visão. Consideramos que, futuramente, teremos fôlego para trabalhar com as demais Deficiências, Síndromes e/ou Transtorno.

A partir disso, viemos por meio deste solicitar que compartilhem com os seus colegas da escola, professores de apoio, da sala de recursos e, em especial, com os pais, a existência desse projeto. É importante destacar que, para participar do processo de seleção o aluno precisa residir na cidade de Itajubá, ter o compromisso de vir a UNIFEI uma vez por semana, ter Deficiência Intelectual ou Síndrome de Down e/ou Baixa Visão e estar efetivamente matriculado na rede regular de ensino no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio.

Os interessados devem entrar em contato com a Profa. Paloma por meio do email palomaraap@unifei.edu.br até o dia 11 de Abril de 2016. Será realizada uma reunião com os responsáveis no dia 12 de Abril o horário será confirmado por e-mail. Lembrando que são apenas 13 vagas, por isso quanto antes enviar o e-mail maior será a garantia de conseguir participar do projeto.



Profa. Paloma Alinne Alves Rodrigues Ruas
Coordenadora do grupo de pesquisa NEFTI

ANEXO 3 - FOTOS DA REUNIÃO REALIZADA COM OS PAIS

FIGURA 1: REGISTROS DA REUNIÃO COM OS PAIS E ALUNOS¹ DO PROJETO “PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS”. ALUNOS: MARIA ISABELLA, LUCAS E FRANCINY.



¹ Os termos de autorização das imagens estão disponíveis no Anexo 9.

ANEXO 4 - FOTOS DA SALA PEDAGÓGICA

FIGURA 2: SALA PEDAGÓGICA DO PROJETO “PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS”



ANEXO 5 - FOTOS DOS MATERIAIS ADQUIRIDOS

FIGURA 3: MATERIAIS PEDAGÓGICOS ADQUIRIDOS POR DOAÇÃO E RIFA

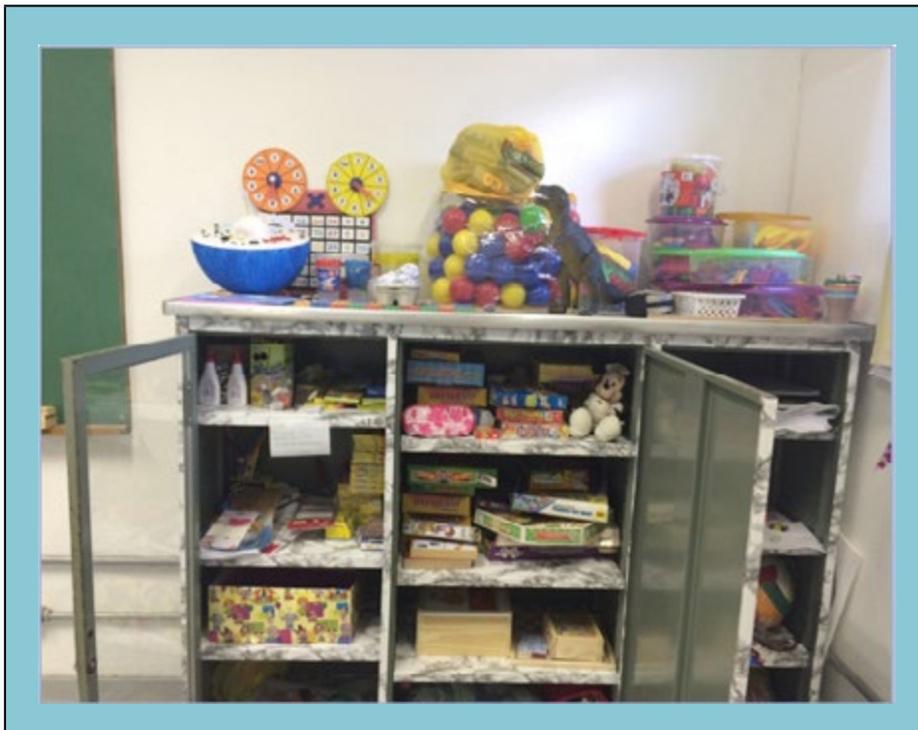


FIGURA 4: MATERIAIS PEDAGÓGICOS ADQUIRIDOS POR DOAÇÃO E RIFA



ANEXO 6 - FOTOS DAS ATIVIDADES COM OS EPAEES

FIGURA 5: ALUNA MARIA ISABELA, COM SÍNDROME DE DOWN, REALIZANDO AS ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE BIOLOGIA



FIGURA 6: ALUNA MARIA VITÓRIA, COM BAIXA VISÃO, REALIZANDO AS ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE MATEMÁTICA



FIGURA 7: ALUNO JOÃO GABRIEL, COM SÍNDROME DE DOWN, REALIZANDO AS ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE MATEMÁTICA



FIGURA 8: ALUNO FÁBIO, COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA), REALIZANDO AS ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE QUÍMICA



FIGURA 9: ALUNO LUCAS, COM SÍNDROME DE DOWN, REALIZANDO AS ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE BIOLOGIA



ANEXO 7 - FOTOS DAS FORMAÇÕES INTERNAS COM A EQUIPE PEDAGÓGICA

FIGURA 10: FORMAÇÃO INTERNA SOBRE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)



ANEXO 8 - FOTOS DAS APRESENTAÇÕES DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NAS REUNIÕES DO NEFTI

FIGURA 11: APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NAS REUNIÕES DO GRUPO DE PESQUISA NEFTI



ANEXO 9 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA “TURISMO NA CÉLULA”

Sequência Didática “Turismo na Célula”

Nome do Bolsista/Voluntário: Licencianda de Biologia Vanessa de Cássia Corrêa

Coautora: Paloma Alinne Alves Rodrigues Ruas

Perfil do Sujeito/Aluno a quem a sequência foi destinada: A sequência didática foi destinada a alunos que cursam o 3º ano do Ensino Médio e dentro dessa escolaridade encaixam-se na faixa etária a 19 anos de idade. O educando selecionado possui Síndrome de Down e como característica particular da síndrome é dotado de deficiência intelectual (DI). A aluna é alfabetizada, possui facilidade para compreender os conteúdos abordados sendo altamente capaz de fazer uso da musculatura para desenvolver atividades que necessitam de coordenação motora, domina desta forma os movimentos do corpo no espaço que o cerca. Em relação à inteligência linguística há dificuldade na elaboração de textos coerentes e precisos, uma vez que, a escrita manifesta-se de forma particular, sendo coesa para o escritor dos vocábulos. Nesse contexto, apresenta dificuldade de concentração intrinsecamente à manutenção do foco, distraíndo-se com facilidade. As disciplinas as quais possui maior afinidade são as seguintes: Filosofia, Química e História, antagonicamente os conteúdos considerados mais complicados envolvem cálculo numérico. A aluna realiza atividades extracurriculares excedente do âmbito escolar, como por exemplo, dança, e sala de recursos acompanhada por um docente que utiliza metodologias interativas para a recreação interpessoal. Finalmente, visando às características pessoais do sujeito é notável a intensa capacidade de interação social e comunicação, juntamente a abertura para discussão de temáticas distintas e diferenciais, decorrente do apoio familiar solidificado que estimularam o desenvolvimento intelectual e pessoal da personalidade trabalhada.

Título da Sequência: Turismo na cidade Célula

Recursos que serão utilizados durante TODA a Sequência

Durante a aplicação das atividades constituintes da sequência didática referente à Biologia Celular, foram utilizados recursos pedagógicos que auxiliam o docente a atuar de forma recreativa e dinâmica; são eles:

Para a atividade 1

- ✓ Tinta guache/pincel/papel cartolina/papel crepom

Para a atividade 2

- ✓ Quadro branco, imagens do conteúdo abordado, quadro comparativo da temática estudada fazendo analogia dos componentes celulares com componentes de uma cidade.

Para a atividade 3

- ✓ Microscópio/lâminas

Iniciando a Sequência Didática

ATIVIDADE 1

Objetivos

- 1) Identificar os componentes celulares de forma individual, estudando-as estruturalmente e visualmente para que ao final seja possível o reconhecimento e diversidade das peculiaridades celulares.
- 2) Atribuir funcionalidade as estruturas celulares, e se possível nomear as organelas que compõem a célula, ressaltando a importância e interdependência das estruturas.
- 3) Compreender que as células são estruturas responsáveis pelo molde dos organismos vivos, visando sua presença em animais, vegetais, bactérias, protozoários, entre outros, reafirmando as distinções presentes decorrente do organismo o qual está inserida.

Conteúdo Físico: Biologia Celular

Recurso: Nessa atividade foram utilizadas imagens da célula demonstradas pelo recurso pedagógico notebook, quadro branco para desenho das estruturas celulares e ao final será necessário o manuseamento dos pincéis com o uso de tinta guache, papel cartolina e papel crepom.

Motivação

Para instigar o conhecimento científico referente à temática abordada foram acometidos questionamentos baseados no conteúdo celular. Dessa forma, as seguintes perguntas foram executadas durante a introdução da abordagem acadêmica:

- 1) O que é uma célula? Quais organismos são portadores de célula? O que são formados a partir do conjunto celular (tecidos, órgãos, organismos, etc)?
- 2) A célula e suas organelas possuem coloração, se sim justifique. É necessário corar as estruturas celulares para visualizá-las, por quê?
- 3) Qual a magnitude celular (microscópica/macrocópica)?

MOMENTOS SUGERIDOS ENTRE AS ATIVIDADES

Momento 1 – Relativo à Atividade 1

Após a motivação, no caso, a concretização das perguntas seguida da análise das respostas dadas, a sequência foi iniciada com a introdução do conteúdo elegido. Os questionamentos feitos no começo foram respondidos e alavancados ao conteúdo, ressaltando a importância dos levantamentos realizados anteriormente, alavancando-os a temática estudada.

Atividade 1

Na etapa inicial, foi realizado um levantamento de dados a respeito dos conhecimentos prévios do aluno e analisando as dificuldades acerca do conteúdo estudado. Ressaltou-se a localização das células, a composição estrutural e o seu tamanho microscópico, visto que os alunos não fazem real compreensão da magnitude celular, pois a representação inclusa nos livros acadêmicos visa ampliar a dimensão celular para facilitar o entendimento e visualização das organelas. Nesse contexto, mediante a compreensão com eficácia do conceito e da dimensão da célula, a próxima atividade consistiu no detalhamento do funcionamento celular, ou seja, o estudo das organelas. Para que este foi realizado, inicialmente o ensino da nomenclatura das estruturas e das suas respectivas funções. Com isso, a primeira etapa foi finalizada a partir de uma atividade prática que visa à aplicação do conteúdo de Biologia Celular e a interação do estudante de maneira recreativa. Desta forma, para a realização do exercício, foram utilizados materiais pedagógicos como, a cartolina e a tinta guache, para o desenho e a coloração da constituição da célula compreendida pelo aluno.



Figura 1: Desenvolvimento da Atividade 1

ATIVIDADE 2

Objetivo

Comparar as estruturas que compõem a célula animal e vegetal com uma cidade, compreendendo assim a função dos componentes celulares.

Conteúdo Físico: Organelas Celulares

Recurso: Quadro comparativo da temática estudada que faz analogia dos componentes celulares aos componentes de uma cidade, imagens dos componentes, e quadro branco.

Atividade 2

Ao início da atividade foi aplicado o conteúdo de organelas, retomando atividades realizadas durante a etapa anterior, comparando as células animal e vegetal, diferenciando-as quanto a sua composição estrutural. No decorrer da atividade, outro método comparativo foi utilizado, fazendo analogia do funcionamento celular com o modelo de uma cidade, para que o aluno pudesse assimilar o conteúdo de forma figurada e com isso associar o seu conhecimento diário com o conteúdo apresentado. Nesse contexto, foram apresentadas as organelas celulares, e de forma análoga as estruturas presentes numa cidade familiar ao aluno. Por exemplo, explicou-se o funcionamento das mitocôndrias comparando-as com usinas hidrelétricas, pois essas estruturas estão relacionadas à síntese de energia. Para essa atividade utilizou-se o quadro 1. A atividade foi finalizada com a entrega de imagens referentes aos componentes celulares e aos respectivos componentes da cidade. Feito isso, foi solicitada a aluna a correlação entre as estruturas a partir do material fornecido, buscando sempre a interação recreativa do educando. A segunda etapa foi encerrada com a finalização do exercício que interagem as imagens com as estruturas e funcionalidade destas.

Quadro 1: Turismo na Célula

COMPONENTE CELULAR E FUNÇÃO	COMPONENTE DA CIDADE
Mitocôndrias: produção de energia	Usinas Hidrelétricas
Membrana plasmática: delimitação da célula	Muros, grades e cercas.
Membrana plasmática: delimitação da célula	Muros, grades e cercas.
Citoesqueleto: sustentação e forma	Forma da cidade, como as ruas e os edifícios.
Núcleo: comando das atividades metabólicas	Prefeitura
Complexo de Golgi: armazenamento	Armazéns e supermercados
Retículo endoplasmático: transporte	Ruas e avenidas
Lisossomos: digestão	Restaurantes e Lanchonetes
Ribossomos: síntese de proteínas	Fazendas e sítios
Cloroplastos: fotossíntese	Casa com aquecimento solar
Vacúolo: osmorregulação	Encanamentos
Parede celular: sustentação e proteção	Muros, grades e cercas

Fonte: Da autora.

ATIVIDADE 3

Objetivo

Reconhecer a célula microscopicamente

Conteúdo Físico: Célula Animal

Recurso: Laboratório de Biologia Celular (microscópio óptico, lamínulas, lâmina, corantes, etc).

Atividade 3

A terceira etapa visava a sistematização das atividades que colaborem com a assimilação completa do conteúdo e possibilitaram a participação descontraída da aluna, explorando suas diversas potencialidades cognitivas, juntamente a capacidade visual e tátil. A aluna foi levada ao laboratório de Biologia Celular, e assim observou com o auxílio do microscópio as lâminas com conteúdo celular (Fig.2). Foi instigada a utilizar a própria mucosa bucal para visualizar a célula e seus componentes (envoltório celular e núcleo), colocando o conteúdo na lâmina (mucosa), finalizando-o com a lamínula, corando o material (azul de metileno) e visualizando os componentes no microscópio óptico. Logo, a temática estudada foi mais familiar, uma vez que, passou a ser reconhecida a existência real da célula, trazendo para o cotidiano do educando a subsistência microscópica. Com essa atividade foram observadas estruturas celulares, a delimitação da membrana, e a célula embutida em fase de divisão, podendo estar em prófase, anáfase, metáfase ou telófase. Ao final foi solicitado ao aluno o desenho do que fora visto a partir das lâminas, seguido da identificação das organelas e suas respectivas funções, e desse modo à terceira etapa será encerrada.



Figura 2: Visualizando a Célula Animal no Microscópio Óptico

ATIVIDADE 4

Objetivo

Avaliar os conhecimentos construídos ao longo das atividades

Conteúdo Físico: Célula Animal

Atividade 4

A quarta etapa foi de caráter avaliativo, por consequência, houve a aplicação de um exame, que demandou a elaboração textual acerca do conteúdo estudado. Os aspectos avaliados perguntaram-se os nomes das estruturas, a função de cada peculiaridade celular, à distinção entre a célula animal e a célula vegetal. Uma imagem contendo a célula animal foi fornecida durante a avaliação, e caberá ao aluno consultá-la para recordar da temática abordada, podendo utilizá-la como recurso norteador durante a realização da atividade. Após a avaliação, o conteúdo foi revisado e recapitulado, denotando e ressaltando as dificuldades apresentadas intrinsecamente ao assunto assimilado. Nesse contexto, a sequência didática foi concluída com o encerramento das quatro etapas.

Aspectos importantes apreciados nessa avaliação

A correção do texto de caráter avaliativo possibilitou a conclusão dos seguintes aspectos: em um primeiro momento verificou-se que a coesão durante as orações fora aprimorada, uma vez que as frases possuíam significados e contexto compreensível. Já em um segundo momento, na narrativa a aluna citou o nome das organelas celulares e suas respectivas funções, de forma correta e surpreendente. Com isso, considera-se que o conteúdo foi aprendido de forma significativa.

ANEXO 10 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA “MISTURANDO COM BUZZ E SEUS AMIGOS”

Sequência Didática “Misturando com Buzz e seus amigos”

Nome do Bolsista/Voluntário: Licenciandos do curso de Química Bruno Yuri e Marcella Xavier

Coautora: Paloma Alinne Alves Rodrigues Ruas

Perfil do Sujeito/Aluno a quem a sequência foi destinada: Esta sequência é destinada a um aluno de seis anos diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O TEA é caracterizado por dificuldades acentuadas no comportamento, interação social, comunicação e sensibilidades sensoriais. Algumas destas características são comuns entre pessoas com este tipo de transtorno, não necessariamente exibidos por todos que a possuem. O aluno para qual foi preparada a sequência está sendo alfabetizado e apresenta uma grande capacidade cognitiva, possui rápida imaginação e associação. Seu transtorno é identificado como de grau leve e algumas atitudes características são apresentados pelo aluno como, por exemplo, suas constantes fugas da realidade, em momentos que ele se vê com dificuldades nas atividades e a perda da comunicação com o mundo externo, focando em uma realidade própria. O aluno também não consegue fixar por muito tempo em explicações e sua movimentação dentro da sala é constante. Em momentos como esses, é necessário propor o uso de seus personagens favoritos, para que ele possa voltar a ter um comportamento adequado para continuação das atividades. Também utilizamos uma metodologia de recompensa quando o aluno se rejeita a seguir com o planejamento, como, por exemplo, deixar o aluno brincar com algum jogo durante um tempo determinado após terminar suas atividades. O aluno não apresenta nenhum problema com interação social e comunicação, sendo muito amigável e amável com qualquer pessoa, exibe grandes traços afetivos e cria laços fortes com as pessoas presentes em sua rotina.

Título da Sequência: Misturando com Buzz e seus amigos.

Recursos que serão utilizados em TODAS as atividades da Sequência

- Esquemas impressos do conteúdo a ser ensinado;
- Exercícios impressos (para as Atividades de 1 a 4);
- Lousa;
- Lápis de cor;
- Jogos e brinquedos (para momentos de fuga do aluno);
- Vídeos educativos sobre cada temática;
- Substâncias do dia a dia, a ser especificadas em cada atividade, a seguir.

Iniciando a Sequência Didática

ATIVIDADE 1

Objetivo

Ensinar de forma dinâmica e demonstrativa os estados físicos da água, sendo eles: sólido, líquido e gasoso;

Possibilitar ao aluno aprender diferenciações entre esses estados.

Conteúdo Físico

Estados físicos da água e misturas utilizando água.

Recursos

Além dos recursos fixos para todas as atividades, utilizamos substâncias presentes no dia a dia para a parte experimental, sendo: água líquida e sólida, sal, areia e óleo.

Motivação

Sabendo que alguns conceitos de química, como estados físicos e soluções e misturas são partes da química com as quais todos convivem diariamente, porém são ensinados nas escolas de forma muito teórica, optou-se por ensiná-los de forma dinâmica, para que a criança, desde cedo, se familiarize com o quanto a química está presente em tudo em suas vidas, enxergando-a como uma matéria legal, que pode ser bastante descontraída.

Para esta atividade não foi necessário nenhum pré-requisito, pois o conteúdo foi ensinado do início para o aluno, sendo esta uma fase muito importante para o desenvolvimento das próximas atividades.

Para motivar o aluno a entender os conceitos optou-se por relacionar o conteúdo ensinado com algo de seu interesse.

Neste caso, algo ligado ao Buzz, de *Toy Story*, para despertar ainda mais seu interesse, bem como o uso de perguntas a fim de reforçar a ideia do conteúdo ensinado, desenhos para colorir do Buzz ou outros relacionados à matéria e experimentos.

MOMENTOS SUGERIDOS RELATIVOS À ATIVIDADE 1

Momento 1

Inicialmente, passou-se ao aluno um esquema (Fig.1) no quadro com os estados físicos da água e os tipos de misturas.



Figura 1: Estados Físicos e Soluções

Fonte: dos autores

Com base nesse esquema, foram ensinados quais são esses estados, utilizando as águas líquida e sólida para demonstração, a fim de que o aluno, com base em sua explicação, consiga fazer, no primeiro exercício impresso (Fig.2) a ligação dos estados a seus respectivos desenhos.

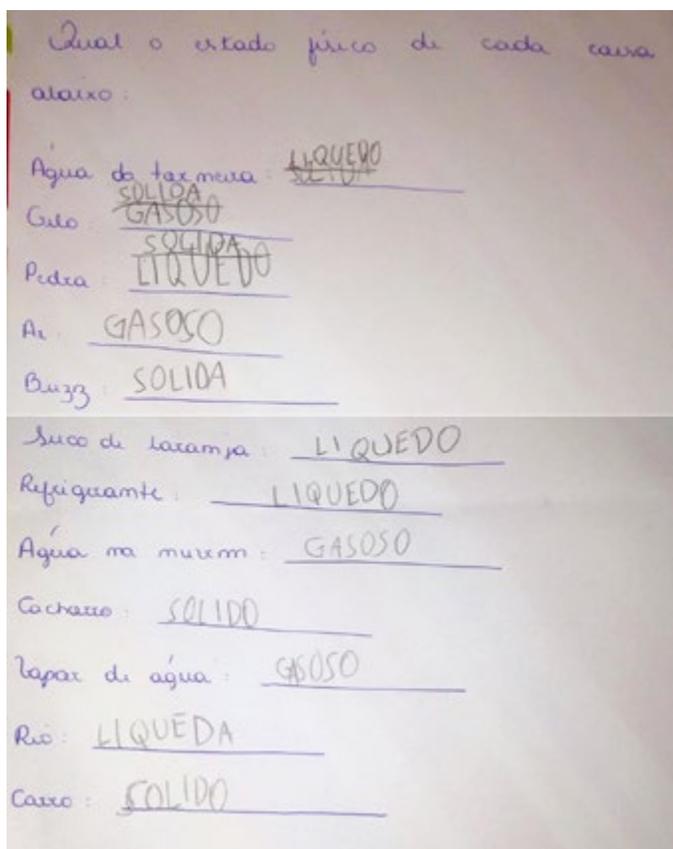


Figura 2: Atividade realizada pelo aluno

Fonte: dos autores

Já sabendo quais são os estados físicos, o aluno concluiu o segundo exercício (Fig. 3), consistente na exemplificação de onde é possível encontrar a água em cada estado físico.

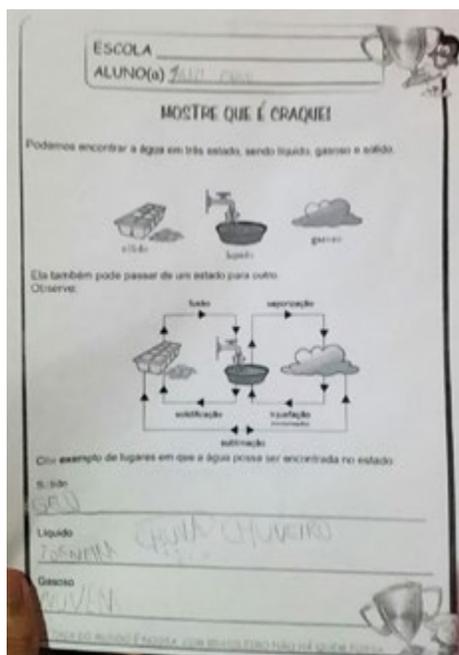


Figura 3: Atividade realizada pelo aluno

Fonte: dos autores

Momento 2

Com o aluno demonstrou ter entendido os estados físicos, deu-se início à explicação sobre os diferentes tipos de misturas que podemos fazer.

Para exemplificação foi utilizada a água líquida para fazer misturas com sal, areia e óleo. Após a explicação, pedimos que o próprio aluno classificasse as misturas feitas, conforme explicado, anteriormente, pelos professores citando também os estados físicos dos componentes da mistura.

Momento 3

Devido ao fato de o aluno possuir TEA, trabalhamos sempre com um momento diferente, pois sabíamos que o aluno gostava, ao fim de todas as atividades, como recompensa pela conclusão correta dos momentos propostos.

Demos então, um desenho do Buzz para colorir (utilizamos o Buzz e outras figuras de Toy Story, pois nosso aluno gosta muito desta animação, porém pode ser utilizado qualquer outro personagem que seja de interesse do aluno em questão). É possível ver o desenho na figura 4.



Figura 4: Atividade para o momento de recompensa

Fonte: dos autores

Momento Especial

Diante do momento de fuga, utilizamos jogos, brinquedos e vídeos educativos para que o aluno se distraísse e, a seguir, retomava os momentos propostos.

ATIVIDADE 2

Objetivo

Desenvolver uma massa de modelar, utilizando os conhecimentos construídos nos momentos anteriores, da Atividade 1.

Conteúdo Físico

Misturas homogêneas e heterogêneas.

Recursos

Além dos recursos fixos para todas as atividades, utilizamos substâncias presentes no dia a dia para a parte experimental, sendo: gelo, água, água quente, farinha de trigo, sal e óleo.

Motivação

Sabendo que o aluno gostava muito de *Toy Story*, escolhemos utilizar a química para fazer algo que ele pudesse utilizar para brincar, baseado no Buzz e no Woody, a fim de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na atividade anterior.

Para esta atividade é necessário como pré-requisito o conteúdo aprendido na Atividade 1.

MOMENTOS SUGERIDOS RELATIVOS À ATIVIDADE 2

Momento 1

Inicialmente, foi realizada uma revisão sobre os conteúdos aprendidos na Atividade 1, utilizando a lousa e água em diferentes estados.

Para garantir que o aluno aprendeu efetivamente os conteúdos abordados, ele realizou exercícios impressos semelhantes aos da Atividade 1 (Fig. 5).



Figura 5: Atividade realizada pelo aluno

Fonte: dos autores

Momento 2

Finalizando o Momento 2, demos início ao desenvolvimento da massinha de modelar, dando ao aluno instruções do passo a passo de como fazer as massinhas (Fig. 6).

Então o aluno deu início à confecção das massinhas, nas cores do Buzz e do Woody, com supervisão dos professores.

Receita da Massinha

Material

4 xícaras de farinha de trigo
1 xícara de sal
1 e 1/2 xícara de água
1 colher de chá de óleo

Modo de Fazer

Numa tigela grande, misture todos os ingredientes e amassar bem até ficar boa para modelar. Guarde em saco plástico ou vidro bem tampado. Essa massinha é muito usada em animações de festa infantil que os animadores fazem a massinha na hora com as crianças e elas adoram. Para dar cor a massinha, é preciso comprar corante para alimento e pingar algumas gotas.



Figura 6: Atividade realizada pelo aluno com a massinha

Fonte: dos autores

Momento 3

Após a confecção das massinhas, pedimos que o aluno as classificasse quanto ao seu estado físico e qual o tipo de mistura formada. Com isso, deixamos o aluno brincar com o material feito, montando bonecos do Woody e do Buzz (Fig. 6).

Momento Especial

Diante do momento de fuga, utilizamos jogos, brinquedos e vídeos educativos para que o aluno se distraísse e, a seguir, retomava os momentos propostos.

ATIVIDADE 3

Objetivo

Desenvolver uma tinta guache caseira.

Conteúdo Físico

Misturas homogêneas e heterogêneas.

Recursos

Além dos recursos fixos para todas as atividades, utilizamos substâncias presentes no dia a dia para a parte experimental, sendo: açúcar, sal, amido de milho, água, e corante alimentício.

Motivação

Sabendo que o aluno gostava muito de Toy Story, escolhemos utilizar a química para fazer algo que ele pudesse utilizar para brincar. Baseado no Buzz e no Woody, o aluno produziu tintas para posteriormente colorir os desenhos dos seus personagens favoritos.

Para esta atividade é necessário como pré-requisito o conteúdo aprendido na Atividade 1.

MOMENTOS SUGERIDOS RELATIVOS À ATIVIDADE 3

-

Momento 1

Inicialmente, foi realizada uma revisão dos conceitos que foram apreendidos na atividade 1 e 2, utilizando a lousa para sanar qualquer dúvida que o aluno apresentar.

Momento 2

No segundo momento demos início ao desenvolvimento da tinta guache:

Receita para a elaboração das tintas

Material

1 xícara de farinha de trigo
1 xícara de sal
1 xícara de água
Corante alimentício

Modo de Fazer

Separar a mistura em vários potes menores antes de colocar o corante. A receita é grande é pode ser usada para se obter várias cores. Caso você não encontre corante alimentício você pode substituí-lo por suco em pó ou preparo de gelatina, a tinta ficará tão bonita quanto!

Misturando e aprendendo as cores

Vermelho + Amarelo = Laranja
Azul + Vermelho = Violeta
Amarelo + Azul = Verde
Azul + Verde = Azul claro
Preto + Laranja = Bege
Azul + Laranja = Marrom
Vermelho + Verde = Verde Escuro

A partir disso, o aluno deu início à confecção das tintas, nas cores dos personagens do toy story, com supervisão dos professores (Fig. 7).



Figura 7: Atividade realizada pelo aluno

Fonte: dos autores

Momento 3

Após as tintas estarem prontas, pedimos para que o aluno as classificasse quanto ao seu estado físico e qual o tipo de mistura formada. Com isso, o aluno utilizou as tintas para pintar os desenhos do Buzz e Woody.

Momento Especial

Diante do momento de fuga, utilizamos jogos, brinquedos e vídeos educativos para que o aluno se distraísse e, a seguir, retomasse os momentos propostos.

Avaliação da Sequência

Objetivo

Avaliar os conhecimentos aprendidos pelo aluno.

Conteúdo Físico

Estados físicos da matéria, misturas e soluções.

Recursos

Desenhos de diferentes substâncias, objetos e coisas, para colorir; cartolina; cola; avaliação impressa para o aluno completar com resultados.

MOMENTOS SUGERIDOS PARA A AVALIAÇÃO

Momento 1

Foram utilizadas imagens de várias substâncias em diferentes estados (Ex.: pedra, água caindo do chuveiro, geleiras, praia...), a fim de que o aluno faça colagem desses desenhos em uma cartolina, classificando-os de acordo com seus estados físicos. Ao fim, o aluno coloriu os desenhos. Para finalizar a avaliação, será feito um esquema com diferentes uniões de substâncias, a fim de que o aluno escreva qual o tipo dessa mistura formada. Por exemplo, um desenho de um copo de água + um montinho de areia = [aluno completa: mistura heterogênea] (Fig. 7).



Figura 8: Atividade de sistematização
Fonte: dos autores

ANEXO 11 - TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM

FIGURA 12: AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM ALUNO FABIO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, ÁUDIO OU VIDEOGRAVAÇÕES.

Eu, Daniela Noronha Zampieri,
brasileira (nacionalidade), casada (estado civil),
professora (profissão), portador da Cédula de Identidade RG nº
MG-8.501.015, inscrito no CPF/MF sob nº 032.603.186-31, residente
à Rua Evânio Mota, nº 75, na cidade de
Promissão, e **RESPONSÁVEL** por
Fábio Noronha Zampieri

AUTORIZO o uso de sua imagem e de gravações em áudio ou vídeo, captadas no âmbito dos projetos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa "Núcleo de Estudos em Formação Docente, Tecnologias e Inclusão (NEFTI)", realizado pela Universidade Federal de Itajubá, com sede na Avenida Benedito Pereira dos Santos 1303, Bairro Pinheirinho, Itajubá/MG, para que sejam destinadas à divulgação ao público em geral, especialmente em eventos acadêmicos, e/ou na composição de relatórios a serem enviados à agência de fomento (CAPES, FAPEMIG, CNPQ, entre outras) e de uso interno da instituição, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e das gravações acima mencionadas em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) folder de apresentação do projeto; (II) home page do projeto; (IV) cartazes e banners referentes ao projeto; (V) artigos, pôsteres e relatos apresentados em eventos Nacionais e Internacionais (VI) redes sociais do grupo de pesquisa NEFTI e (VII) site do grupo de pesquisa NEFTI. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos referentes à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Itajubá, 21 de junho, de 2016.

Daniela Noronha Zampieri



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, ÁUDIO OU VIDEOGRAVAÇÕES.

Eu, Regina de Souza
(nacionalidade), brasileira (estado civil),
solteira (profissão), portador da Cédula de Identidade RG nº
inscrito no CPF/MF sob nº 025603946-18 residente
à Rua Padre José Joaquim Santana, nº 140, na cidade de
Itajubá e **RESPONSÁVEL** por
João Gabriel Souza da Silva

AUTORIZO o uso de sua imagem e de gravações em áudio ou vídeo, captadas no âmbito dos projetos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa "Núcleo de Estudos em Formação Docente, Tecnologias e Inclusão (NEFTI)", realizado pela Universidade Federal de Itajubá, com sede na Avenida Benedito Pereira dos Santos 1303, Bairro Pinheirinho, Itajubá/MG, para que sejam destinadas à divulgação ao público em geral, especialmente em eventos acadêmicos, e/ou na composição de relatórios a serem enviados à agência de fomento (CAPES, FAPEMIG, CNPQ, entre outras) e de uso interno da instituição, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e das gravações acima mencionadas em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) folder de apresentação do projeto; (II) home page do projeto; (IV) cartazes e banners referentes ao projeto; (V) artigos, pôsteres e relatos apresentados em eventos Nacionais e Internacionais (VI) redes sociais do grupo de pesquisa NEFTI e (VII) site do grupo de pesquisa NEFTI. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos referentes à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Itajubá, 16 de Junho de 2016.

Regina de Souza

FIGURA 14: AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM DO ALUNO LUCAS



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, ÁUDIO OU
VIDEOGRAVAÇÕES.

Eu, Luciano Maciel Ferreira,
brasileiro (nacionalidade), casado (estado civil),
Farmacêutico (profissão), portador da Cédula de Identidade RG nº
M.6.000.712, inscrito no CPF/MF sob nº 871263626-62, residente
à Rua Soledade, nº 17, na cidade de
Itajubá, e **RESPONSÁVEL** por
Lucas Ferreira de Andrade

AUTORIZO o uso de sua imagem e de gravações em áudio ou vídeo, captadas no âmbito dos projetos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa "Núcleo de Estudos em Formação Docente, Tecnologias e Inclusão (NEFTI)", realizado pela Universidade Federal de Itajubá, com sede na Avenida Benedito Pereira dos Santos 1303, Bairro Pinheirinho, Itajubá/MG, para que sejam destinadas à divulgação ao público em geral, especialmente em eventos acadêmicos, e/ou na composição de relatórios a serem enviados à agência de fomento (CAPES, FAPEMIG, CNPQ, entre outras) e de uso interno da instituição, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e das gravações acima mencionadas em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) folder de apresentação do projeto; (II) home page do projeto; (IV) cartazes e banners referentes ao projeto; (V) artigos, pôsteres e relatos apresentados em eventos Nacionais e Internacionais (VI) redes sociais do grupo de pesquisa NEFTI e (VII) site do grupo de pesquisa NEFTI. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos referentes à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Itajubá, 27 de junho, de 2016.

Luciano Maciel Ferreira

FIGURA 15: AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM DA ALUNA MARIA LUISA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, ÁUDIO OU VIDEOGRAVAÇÕES.

Eu, Luciana da S. Fernandes Chaves,
Brasileira (nacionalidade), casada (estado civil),
Docente (profissão), portador da Cédula de Identidade RG nº
37067651-8, inscrito no CPF/MF sob nº 31653246838, residente
à Rua De Roberto Ferraz, nº 1166, na cidade de
Itajubá e **RESPONSÁVEL** por
Maria Luiza Fernandes Chaves

AUTORIZO o uso de sua imagem e de gravações em áudio ou vídeo, captadas no âmbito dos projetos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa "Núcleo de Estudos em Formação Docente, Tecnologias e Inclusão (NEFTI)", realizado pela Universidade Federal de Itajubá, com sede na Avenida Benedito Pereira dos Santos 1303, Bairro Pinheirinho, Itajubá/MG, para que sejam destinadas à divulgação ao público em geral, especialmente em eventos acadêmicos, e/ou na composição de relatórios a serem enviados à agência de fomento (CAPES, FAPEMIG, CNPQ, entre outras) e de uso interno da instituição, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e das gravações acima mencionadas em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) folder de apresentação do projeto; (II) home page do projeto; (IV) cartazes e banners referentes ao projeto; (V) artigos, pôsteres e relatos apresentados em eventos Nacionais e Internacionais (VI) redes sociais do grupo de pesquisa NEFTI e (VII) site do grupo de pesquisa NEFTI. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos referentes à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Itajubá, 04 de agosto, de 2016.

Luciana Chaves



Ministério da Educação
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
 Criada pela Lei nº 10.435, de 24 de abril de 2002
 Instituto de Física e Química - IFQ

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, ÁUDIO OU
 VIDEOGRAVAÇÕES.

Eu, Odilia Ribeiro da Silva
 (nacionalidade), Brasileira (estado civil),
Casada (profissão), portador da Cédula de Identidade RG nº
 MG 11.218.165, inscrito no CPF/MF sob nº 485.307.436, residente
 à Rua da Floresta, nº 316, na cidade de
Itajubá e RESPONSÁVEL por
andaia Isabela Ribeiro da Silva

AUTORIZO o uso de sua imagem e de gravações em áudio ou vídeo, captadas no âmbito dos projetos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa "Núcleo de Estudos em Formação Docente, Tecnologias e Inclusão (NEFTI)", realizado pela Universidade Federal de Itajubá, com sede na Avenida Benedito Pereira dos Santos 1303, Bairro Pinheirinho, Itajubá/MG, para que sejam destinadas à divulgação ao público em geral, especialmente em eventos acadêmicos, e/ou na composição de relatórios a serem enviados à agência de fomento (CAPES, FAPEMIG, CNPQ, entre outras) e de uso interno da instituição, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e das gravações acima mencionadas em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) folder de apresentação do projeto; (II) home page do projeto; (IV) cartazes e banners referentes ao projeto; (V) artigos, pôsteres e relatos apresentados em eventos Nacionais e Internacionais (VI) redes sociais do grupo de pesquisa NEFTI e (VII) site do grupo de pesquisa NEFTI. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos referentes à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Itajubá, 05 de outubro, de 2016.

Odilia Ribeiro da Silva



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, ÁUDIO OU VIDEOGRAVAÇÕES.

Eu, Rute Bustamante
 _____ (nacionalidade), brasileira (estado civil),
VIVA (profissão), portador da Cédula de Identidade RG nº
MG-3.072.204, inscrito no CPF/MF sob nº 232.110426-15 residente
 à Rua Dr. André Martins, nº 109, na cidade de
Itajubá, e RESPONSÁVEL por
Franciny Thays Mendonça

AUTORIZO o uso de sua imagem e de gravações em áudio ou vídeo, captadas no âmbito dos projetos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa "Núcleo de Estudos em Formação Docente, Tecnologias e Inclusão (NEFTI)", realizado pela Universidade Federal de Itajubá, com sede na Avenida Benedito Pereira dos Santos 1303, Bairro Pinheirinho, Itajubá/MG, para que sejam destinadas à divulgação ao público em geral, especialmente em eventos acadêmicos, e/ou na composição de relatórios a serem enviados à agência de fomento (CAPES, FAPEMIG, CNPQ, entre outras) e de uso interno da instituição, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e das gravações acima mencionadas em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) folder de apresentação do projeto; (II) home page do projeto; (IV) cartazes e banners referentes ao projeto; (V) artigos, pôsteres e relatos apresentados em eventos Nacionais e Internacionais (VI) redes sociais do grupo de pesquisa NEFTI e (VII) site do grupo de pesquisa NEFTI. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos referentes à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Itajubá, 23 de junho, de 2016.

Rute Bustamante

5

OPÇÃO METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA

É NA BUSCA DE APROXIMAÇÃO ENTRE OS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA e a educação básica que se desenvolve esse trabalho. Insere-se no contexto de três disciplinas do curso de pedagogia durante os anos de 2016 e 2017. Participaram 99 estudantes. Foi organizada uma sequência de atividades inspiradas nos princípios da metodologia da problematização e na transposição desses princípios para o cotidiano escolar dos anos iniciais do ensino fundamental. Os estudantes depararam-se com um ensino desafiador no contato direto com a realidade, que privilegiou a investigação e a reflexão pedagógica. Houve um crescimento profissional num contexto interdisciplinar, os estudantes tiveram um bom domínio dos conteúdos e vivenciaram a aplicabilidade dos princípios da metodologia nos anos iniciais.

JUSTIFICATIVA

Muitos conteúdos de matemática, ciências e história dos anos iniciais do ensino fundamental são desconhecidos dos estudantes de pedagogia quanto ao seu conteúdo e à sua forma; são conhecimentos que envolvem também as dimensões pedagógicas e curriculares. Ao professor é requerida a compreensão clara do que vai ensinar, mas

1 Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Campus Formosa; soniabessa@gmail.com

2 Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.

3 Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.

não é suficiente o domínio do conteúdo; convém conhecer e promover situações de aprendizagem. A relação entre desenvolvimento e aprendizagem é uma questão central para a prática pedagógica, sobretudo porque nos remete às questões relacionadas a *o que* ensinar (os conteúdos), *como* ensinar (o modo de organizar o ensino) e *por que* ensinar (a finalidade da educação escolar).

Nóvoa (2007) chama a atenção para a formação muito teórica ou excessivamente metodológica sem a devida reflexão sobre as práticas: não basta uma prática, mas esta deve ser reflexiva. Cunha (2016) propõe realizar uma ruptura paradigmática com práticas pedagógicas inovadoras. Lima (2015) corrobora a perspectiva da inovação e afirma que, no desenvolvimento dos processos de tornar-se professor, educar para e na reflexão é essencial se quisermos construir uma sociedade que valorize e respeite as diversidades, isto é, que acredite num projeto social complexo, perspectivando formar mentes reflexivas para acreditar e agir num projeto de inovação que rompa com as formas e os modelos tradicionais de educação, partindo da prática reflexiva.

A formação inicial e continuada do profissional da educação é muito importante; se não for considerado o papel do professor, sua construção identitária torna irrelevante organizar belos programas ou ainda construir teorias a respeito do que deve ser feito. Para Keller e Bessa (2017), um dos desafios que se colocam para a mudança na educação básica brasileira diz respeito à formação de professores. Os cursos que formam esses profissionais são acusados de não contemplar, em seus programas, a coerência entre a formação oferecida e a prática que se espera do futuro professor.

Masetto (2012) propõe uma metodologia ativa e participativa, que motive os professores a aprender e incentive sua participação no processo de aprendizagem, atividades variadas que permitam ao professor universitário e ao estudante (futuro professor) trabalhar juntos. Para Ponce (1996), o professor deve ser visto como um parceiro importante na definição dos caminhos da educação e um sujeito fundamental na produção de conhecimento sobre e para o ensino. Seu trabalho inclui a prática cotidiana e a reflexão na e sobre a sua prática.

Para Oliveira e Bueno (2013), na ótica da simetria invertida, o formando deve adquirir, no curso de licenciatura, entre outros recursos, tanto as competências requisitadas para o exercício da docência quanto as que seus alunos deverão dominar quando concluírem a educação básica.

Na busca da simetria invertida e da inovação nas metodologias de ensino aprendizagem de estudantes do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Formosa, é que se descreve o relato a seguir.

O trabalho apresentado é o resultado de um estudo pioneiro na aplicação dos princípios da metodologia de problematização para estudantes do curso de pedagogia. Esse estudo surgiu a partir da insatisfação de três professores da instituição: uma professora do curso de pedagogia, que lecionava a disciplina de Conteúdos e Processos do Ensino de Matemática, um professor da disciplina de Conteúdos e Processos do Ensino de História e um professor da disciplina de Conteúdos e Processos do Ensino de Ciências.

Cada professor, com sua formação específica (Pedagogia, História e Química), mas com o desafio de formar professores para os anos iniciais do ensino fundamental tinha o forte desejo de romper com paradigmas pré-estabelecidos no modelo tradicional e de buscar inovações no ensino superior capazes de alcançar a educação básica. Uma das preocupações dos professores foi recuperar os passos do método científico na prática dos estudantes, considerando a metodologia da problematização com o arco de Magueréz, conforme proposto por Neusi Berbel (1995, 1998, 2012), aplicado e explicado por Bordenave e Pereira (2010). São cinco etapas que se desenvolvem a partir de

observar a realidade (levantamento de problemas), elencar pontos-chave do problema, fazer a teorização do mesmo, levantar hipóteses de solução e efetivar o retorno à realidade através da prática com uma intervenção qualitativa em sua realidade.

A metodologia da problematização possibilita a participação ativa do estudante na construção significativa do conhecimento. Essa metodologia tem sido bem difundida como um importante aporte metodológico na área de saúde. São diversos os estudos empregando a metodologia da problematização, em especial na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A proposta de metodologia de problematização tem sido aplicada desde o ano de 2000 na UEL, nos cursos de enfermagem e administração, contudo Berbel (2012) afirma que essa metodologia tem sido alvo de prática e de estudo desde o ano de 1992. São destaques na área de saúde os estudos de Berbel (1995, 1996, 1998, 1999, 2007, 2012) Cyrino e Pereira (2004), Colombo e Berbel (2007), Garcia e Zompero (2009), Silva, Miguel e Teixeira (2011), Freitas (2012), Vieira e Pinto (2015). Contudo, estudos mais recentes evidenciam que tal proposta de trabalho pode ser viável em diferentes áreas do conhecimento.

O foco da metodologia da problematização é o desenvolvimento da capacidade de enfrentar problemas, propondo soluções viáveis. É um método de resolução de problemas que estimula o raciocínio, a exploração lógica dos dados e a generalização, ou seja, prioriza o desenvolvimento de habilidades intelectuais e a aquisição de conhecimentos. Consiste em problematizar a realidade, em seus pontos de partida e de chegada: “Efetiva-se através da aplicação à realidade na qual se observou o problema, ao retornar posteriormente a essa mesma realidade, com novas informações e conhecimento” (COLOMBO; BERBEL, 2007, p. 125).

A realidade é bem diferente da teoria acadêmica dos livros e dos discursos abstratos, demanda estudos de diferentes aspectos conjugados, que permitirão elaborar muitas hipóteses de solução para os problemas que se apresentam. Uma vez definido o problema a ser investigado a partir da realidade concreta e prática dos anos iniciais do ensino fundamental, esse passa a ser o objeto central de todo o processo. Os estudantes são desafiados a refletir a respeito do problema, identificar possíveis fatores associados e determinantes do problema, redigir e analisar a reflexão, captando os vários aspectos envolvidos no problema, eleger aspectos que serão estudados na etapa seguinte e redigir os pontos-chave. Todo o processo é conduzido com o objetivo de fazer o estudante refletir e ser o protagonista de suas decisões. Para a superação do problema, os estudantes se questionam sobre o que é necessário fazer para solucioná-lo e de que alternativas dispõem. Uma vez levantadas as hipóteses de solução do problema, a próxima e última etapa é a “aplicação à realidade”. Agora com mais conhecimento, o estudante retorna à mesma realidade de onde foi extraído o problema com uma nova prática. Esse movimento possibilita a visualização da relação teoria/prática/teoria e/ou prática/teoria/prática. Trata-se de apresentar metodologia de ensino diferenciada capaz de mobilizar conhecimentos, com ensino desafiador, partindo da realidade e voltando a ela. Os estudantes podem se envolver de forma reflexiva, crítica e criativa no processo de ensino aprendizagem. Trata-se de vivenciar formas e conteúdos simultaneamente. Todas essas etapas propostas e o fechamento podem garantir uma revolução no pensamento dos estudantes.

CONTEXTO EM QUE O TRABALHO ESTÁ INSERIDO

Embora de forma elementar, iniciaram-se com três professores do curso de pedagogia, com formações diferentes, as discussões sobre a aplicabilidade de metodologias

de ensino ativas em que os estudantes fossem protagonistas e em que também pudessem utilizar os mesmos princípios no exercício futuro da profissão.

Continuando os estudos em busca de metodologias ativas, o grupo optou pela introdução da metodologia de problematização. Essa possibilidade daria tempo ao grupo para fazer uma avaliação e aprofundar os estudos no contexto da UEG. O inconveniente do uso da metodologia da problematização foi a escassez de referências de utilização da mesma em cursos de pedagogia e a própria formação dos professores.

O trabalho iniciou-se em 2016, com a disciplina de Conteúdos e Processos do Ensino de Ciências para os alunos do 4º ano do curso de pedagogia, em que participaram 33 estudantes. Em 2017, foi ampliado em mais duas disciplinas: Conteúdos e Processos do Ensino de História, com 33 estudantes do 4º ano, e Conteúdos e Processos do Ensino de Matemática, com 33 estudantes do 3º ano. No 4º ano, durante 2017, foram duas disciplinas, Conteúdos e Processos do Ensino de História e Ciências simultaneamente. Em 2016, participaram 33 estudantes e, em 2017, foram 66 (33 do 4º ano e 33 do 3º ano), totalizando 99 estudantes e três professores. A coleta de dados e o levantamento dos problemas ocorreram a partir da proposição de atividades desafiadoras em quatro escolas do ensino fundamental I do município de Formosa, em Goiás.

A carga horária das disciplinas é de 72 horas com todas as aulas na modalidade presencial no período matutino. O planejamento foi feito em conjunto pelos três professores das respectivas disciplinas. Na apresentação e em quase todas as aulas, os três professores estiveram juntos, apresentando as disciplinas e participando ativamente das discussões com os estudantes, trabalho esse que foi voluntário, não fazendo parte da carga horária dos professores. Por tratar-se de um trabalho interdisciplinar, foi necessário que todos os professores entendessem os conteúdos dos demais, o que tornou possível a visão de conjunto sobre a temática da metodologia e as relações entre os conteúdos das três disciplinas. Foram necessários exercícios constantes de leitura, a partir do olhar dos diferentes professores. Trata-se de um trabalho interdisciplinar em duas perspectivas: a) os princípios metodológicos são os mesmos nas três disciplinas diferentes e b) os três professores responsáveis têm formações diferentes – Doutorado em Química,⁴ História⁵ e Educação.⁶ Houve um intercâmbio muito produtivo entre os professores e os estudantes.

Os conteúdos das três disciplinas foram se complementando. Os estudantes começaram a perceber que os princípios de resolução de problemas em matemática podem ser aplicados em ciências e história ou, ainda, que a natureza do espaço e do tempo no ensino de ciências e em história são similares e complementares. As fases de desenvolvimento das crianças, a questão da construção do conhecimento, a passagem do pensamento intuitivo para o dedutivo, o papel da ação das crianças no processo de aprendizagem, a utilização das metodologias ativas, a aplicabilidade dos princípios da metodologia da problematização no contexto dos anos iniciais foram temas amplamente discutidos.

OBJETIVOS

Vivenciar o trabalho com a metodologia de problematização em três disciplinas do curso de pedagogia da UEG – *Campus* Formosa, analisando a possibilidade da aplicação dos princípios da mesma nos anos iniciais do ensino fundamental nas disciplinas de matemática, ciências e história.

Nas referidas disciplinas de conteúdos e processos de matemática, ciências e história, concluir as seguintes etapas: observação da realidade e definição do problema, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade.

4 Prof. Dr. Elton Anderson de Castro

5 Prof. Dr. Jadir Rodrigues Gonçalves

6 Profª Drª Sônia Bessa

CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

CONTEÚDOS E PROCESSOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS

A apreensão demonstrada pelas estudantes com relação à matemática aparece também quando se trata dos conteúdos de ciências, principalmente os relacionados à física e à química. Um dos motivos para isso pode residir nos primeiros anos de estudo, nos quais os conteúdos não foram trabalhados de forma adequada, o que acarretaria o agravamento da formação ao longo do tempo. No primeiro dia de aula, os estudantes já deixaram transparecer a preocupação com relação aos assuntos que seriam expostos na disciplina Conteúdos e Processos no Ensino de Ciências. Essa disciplina visa a preparar os estudantes de pedagogia para trabalhar temas que envolvam conceitos de química, física e biologia nos anos iniciais do ensino fundamental.

A disciplina foi dividida em dois módulos. No primeiro, foi trabalhado um tema estruturante na área de química: o ciclo da água. No segundo, foram elencados tempo e espaço como tema estruturante. Em cada módulo, os estudantes de pedagogia se dividiram em grupos. Cada grupo visitou uma escola municipal, do primeiro ao quinto ano, para verificar a compreensão das crianças sobre estados físicos, transições de fase, as etapas biogeoquímicas que envolvem o ciclo da água, etc., através de um roteiro no qual os estudantes realizaram um experimento envolvendo os estados físicos da água. Durante as mudanças de fases, as crianças eram questionadas sobre o que havia ocorrido, se elas já haviam visto água naquele estado na natureza. A sondagem se deu de forma a perceber o que elas sabiam e os fatos que elas não conseguiam explicar. A partir dessas observações, vários pontos foram levantados, tais como: as crianças não realizavam experiências (práticas); havia somente o uso do livro didático para a explicação do fenômeno e ausência de correlação teoria-prática-natureza.

A maior surpresa citada pelos estudantes de pedagogia foi o não entendimento da passagem da água do estado líquido para o gasoso por parte de todas as crianças entrevistadas, seguido do desconhecimento do calor. Portanto, esses dois pontos-chave foram escolhidos pela turma para serem trabalhados. Na terceira etapa, os estudantes fundamentaram suas observações por meio de livros do acervo dos professores, artigos, vídeos, etc., foi reservado para aqueles o laboratório de informática. O professor ficou à disposição dos estudantes nesse momento, forneceu esclarecimentos, interagiu com os grupos, lançando contra-argumentos, recomendando literatura, etc.

Os estudantes de pedagogia, no passo seguinte, retornaram às escolas com o intuito de testar a hipótese de solução para os problemas que elegeram, fazendo o mesmo experimento de forma diferente. Nesse momento, eles realizaram uma simulação do ciclo da água por meio do aquecimento do gelo contido em um recipiente transparente, tampado com plástico-filme. As crianças puderam perceber, através desse experimento, que a água não “desaparecia” e, sim, evaporava de forma lenta, associando o processo à formação das nuvens. Por fim, os estudantes apresentaram um relatório sobre o trabalho desenvolvido e, de forma geral, consideraram a metodologia importante para a proposição de alternativas para o ensino-aprendizagem nos anos iniciais, haja vista que, na primeira etapa do ensino fundamental, as prioridades são o letramento e a matemática. Ainda assim, o pouco tempo dedicado ao ensino de ciências é usado de forma em que as crianças não têm contato de fato com os fenômenos da natureza. A prática pedagógica para trabalhar esses conteúdos acontece de forma mecânica, com uma abordagem que enfatiza a memorização, sem despertar a curiosidade nas crianças, motivando seu aprendizado, muitas vezes impedindo que elas compreendam tais fenômenos.

CONTEÚDOS E PROCESSOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

A disciplina de Conteúdos e Processo do Ensino de História provoca certo “desconforto” em discentes do curso de pedagogia. A maioria dos estudantes afirma que se trata de uma disciplina “enfadonha”, “repetitiva” e “desinteressante”, tanto em seu conteúdo quanto nas metodologias utilizadas nas aulas de história. Essa disciplina, no curso de pedagogia, tem por objetivo principal preparar os(as) futuros(as) professores(as) para trabalharem com a construção do conhecimento histórico nos anos iniciais do ensino fundamental.

A abordagem restringe-se aos aspectos mais concretos na construção da noção de tempo no ensino fundamental, sem aprofundar nos elementos teóricos e metodológicos da dimensão da temporalidade, em função da limitação da carga horária da disciplina. O ensino de história, tanto nos anos iniciais quanto em toda a educação básica, pela sua característica de abstração progressiva do *tempo histórico*, favorece as práticas docentes baseadas em desafios e situações-problema que privilegiem a experiência vivida das crianças. Contudo, os processos de ensino em geral são, na maioria das vezes, tratados como uma narrativa de fatos e dados. Nessas condições, observou-se que, particularmente nas aulas de história, os usos e abusos de aulas exclusivamente expositivas com o objetivo de “simplesmente ‘passar a matéria’ como se [se] apresentasse um monólogo diante de uma plateia silenciosa e apática” (FERMIANO; SANTAROSA, 2014, p. 11).

Entre os principais desafios do professor de história no ensino fundamental, destaca-se a necessidade de se conceber os estudantes como sujeitos históricos e, dessa forma, procurar partir sempre de sua realidade concreta para ensinar conteúdos de história. Nessas condições, a disciplina de Conteúdos e Processos do Ensino de História foi organizada com a proposta de inserir, no primeiro momento, situações em que os estudantes do curso de pedagogia pudessem investigar a percepção das crianças do ensino fundamental quanto à construção do raciocínio histórico e suas noções de tempo individual e tempo social. A disciplina foi dividida em dois módulos. Foram propostas duas atividades investigativas no primeiro módulo e duas no segundo. Em cada um dos módulos, o estudante deveria ir a campo coletar dados sobre a realidade da aprendizagem de crianças de 5, 8 e 10 anos. A primeira atividade proposta diz respeito à noção de tempo histórico em sua dimensão individual. As duas primeiras atividades permitem verificar as formas como as crianças constroem a noção de tempo, identifica as relações necessárias para a referida construção da noção de tempo e se o aluno tem ou não a reversibilidade de pensamento necessária à compreensão das dimensões temporais. As atividades subsequentes do segundo módulo se propõem a investigar especificamente a passagem da concepção de tempo individual para tempo social, na experiência vivida das crianças de 9 e 10 anos, objetivando compreender como assimilam e incorporam a dimensão do tempo coletivo, compartilhado em sua rotina diária. Nestes termos, a investigação envolve a capacidade de realizar raciocínios comparados de suas relações sociais, de maneira correlativa e valorativa, quando considera essas interações a partir de si e em relação aos “outros,” ou quando percebe a experiência social a partir das ações dos “outros” e seus impactos em sua própria vivência simultânea.

Após a aplicação da primeira atividade com crianças, os estudantes ficaram surpresos com os resultados: verificaram que crianças de 8 e 10 anos ainda não haviam construído a noção de temporalidade, não percebiam a sequência cronológica de suas rotinas além da perspectiva individual, e tinham dificuldades até mesmo para diferenciar o “novo” do “velho”. A partir dessa constatação, surgiram os seguintes problemas:

“como as crianças constroem a noção de tempo?” “como as crianças compreendem a “passagem” do tempo?” “como as crianças constroem os conceitos temporais em sua dimensão individual e social?”

A construção dos problemas representou um desafio para os estudantes. Eles começaram a compreender que a metodologia de trabalho tradicional pode ou não garantir a construção da concepção de tempo.

Na apresentação da coleta de dados, os estudantes inferiram que o conceito de tempo não é passível de ser ensinado diretamente (visto se tratar de uma categoria de conhecimento que é fundamentalmente construída a partir da vivência concreta da criança, sendo, portanto, empírica por excelência), uma vez que constitui parte do desenvolvimento, assim como a capacidade de compreender que a rotina individual se insere em uma configuração coletiva e socialmente definida através de negociação com as pessoas que participam de sua vida. Com surpresa, verificaram que crianças de 5 anos são capazes de perceber a estrutura sequencial de sua rotina cotidiana, mas apenas em uma perspectiva egocêntrica, individualista e intuitiva.

Após a elaboração dos pontos-chave a partir dos problemas, os estudantes foram para a terceira fase da metodologia da problematização, que é a teorização. Nessa fase, foram disponibilizados livros do acervo dos professores, artigos, vídeos. Os estudantes se reuniram em grupos de no máximo seis componentes. O professor ficou à disposição dos grupos durante todo o processo de aplicação da metodologia da problematização no ensino de história, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa, a subsequente análise dos dados coletados e produção do relatório final.

Durante a fase de levantamento das hipóteses, os estudantes perceberam que as hipóteses que eles haviam levantado inicialmente não se confirmavam na teorização e que deveriam reorganizá-las. Essa fase foi de muito questionamento, pois perceberam que suas ideias iniciais não se confirmavam na bibliografia disponível sobre as temáticas em análise. Nessa fase, os estudantes passaram a considerar a possibilidade de retornar ao ambiente da pesquisa e intervir efetivamente na realidade.

Houve uma constatação de que os problemas apresentados pelas crianças quanto à concepção temporal são muito semelhantes em todas as faixas etárias em estudo: dificuldades com o sequenciamento de sua rotina cotidiana, particularmente no que se refere às atividades coletivas, uma vez que as crianças têm prioritariamente uma “visão” individual e, em certa medida, egocêntrica de suas rotinas. No mesmo sentido, as crianças, via de regra, apresentaram uma definição de “novo” em contraposição ao “velho” inusitada: o “novo” é entendido como sendo positivo e importante, embora tutelado, limitado pela supervisão do “velho” compreendido *a priori* como sendo feio, descartável, sem valor e sem utilidade prática. Os estudantes destacaram a contradição dialética na percepção das crianças que, por um lado, são tuteladas e supervisionadas pelos ditos “velhos” e, por outro, apresentam uma visão negativa do que seria em essência o “velho”, percebido aqui em sua dimensão humana, histórica, moral e ética. Dessa forma, na perspectiva dos estudantes, seria importante aprofundar os estudos e as investigações, objetivando compreender como foi construído e de que maneira esse tipo de valorização do “velho” se consolidou nos imaginários dessas crianças. Nesses termos, os estudantes inferiram que a “culpa” pela não aprendizagem das crianças investigadas reside na ênfase na utilização de métodos mecânicos fundados na prática tradicional do “treinamento” destituído de ação e compreensão, na formação dos docentes na contemporaneidade.

Percebe-se que a maioria dos grupos destacou, em seus relatórios, a importância das metodologias ativas como: brincadeiras, desafios e situações-problema no ensino de

história, no sentido de promover uma aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, abandonar o modelo de ensino baseado na transmissão do conhecimento constitui um desafio para os docentes em todos os níveis.

CONTEÚDOS E PROCESSOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA

A disciplina Processos do Ensino de Matemática, no curso de pedagogia, prepara os futuros professores para trabalhar com a aritmética nos anos iniciais: a construção do número, as estruturas aditivas e multiplicativas são conteúdos importantes dessa etapa. O ensino de matemática, seja nos anos iniciais, seja em toda a educação básica, pela sua característica de abstração, favorece a inserção de desafios, jogos, e situações-problema; contudo, o ensino é, na maioria das vezes, tratado como uma narrativa de fatos e dado tal qual a maioria das disciplinas: “As aulas fundamentam-se, predominantemente, na comunicação do professor ao aluno, mediada quase sempre pelo livro e, algumas vezes, por outros recursos didáticos” (NOGUEIRA, 2013, p. 1).

Predispor os estudantes a gostar da disciplina é o primeiro desafio a ser vencido. Para tanto, a disciplina foi organizada com a proposta de inserir, no primeiro momento, situações em que os estudantes pudessem investigar o pensamento da criança quanto à construção do pensamento lógico-matemático e levantar a problemática a partir da observação da realidade.

A disciplina foi dividida em dois módulos complementares. Foram propostas duas atividades investigativas no primeiro módulo e duas no segundo. Em cada um dos módulos, o estudante deveria ir a campo coletar dados sobre a realidade da aprendizagem de crianças de 5, 8 e 10 anos. A primeira atividade proposta diz respeito à noção de quantidades e a segunda, à de inclusão de classes. As duas primeiras permitem verificar as formas como as crianças constroem a noção de número, identificam a presença de relações termo a termo e a reversibilidade de pensamento. As duas atividades subsequentes do segundo módulo abordaram o valor posicional e as operações de multiplicação, subtração e divisão.

Após a aplicação da primeira atividade com crianças de 5, 8 e 10 anos, os estudantes ficaram surpresos com os resultados. Verificaram que crianças de 8 e 10 anos ainda não haviam construído a noção de número, não percebiam a parte e o todo e tinham dificuldades até mesmo nas relações termo a termo. A partir dessa constatação, surgiram problemas como: “o que fazer quando tem crianças com aprendizagens diferentes na mesma sala de aula no ensino da matemática?”, “como ajudar crianças a construir uma rede de relações numéricas?”, “como as crianças constroem os conceitos matemáticos, a noção de quantidade e a inclusão de classes?”.

A construção dos problemas representou um desafio para os estudantes. Eles começaram a compreender que a metodologia de trabalho tradicional nem sempre pode garantir a construção do número; já na discussão embrionária da realidade, os estudantes perceberam a necessidade de buscar formas alternativas ao modelo transmissivo.

Com surpresa, verificaram que crianças de cinco anos são capazes de contar sequencialmente e de forma correta, mas podem desconhecer a conservação de quantidade. Esse fato representou novidade para todos os estudantes já a partir do contato inicial com a realidade.

Após a elaboração dos pontos-chave a partir dos problemas, os estudantes foram para a terceira fase da metodologia da problematização, que é a teorização. Esse período foi de muito questionamento, pois muitos estavam em conflito ao perceberem que suas ideias iniciais não se confirmavam na literatura. Nessa fase, os estudantes

perceberam quão pouco conheciam sobre os temas em questão e cogitaram a possibilidade de voltar a intervir na realidade.

Houve uma constatação de que os problemas apresentados pelas crianças quanto às operações aritméticas são muito semelhantes às suas próprias dificuldades enquanto estudantes do ensino fundamental: dificuldades com cálculo mental, compreensão da tabuada, multiplicação e divisão. Eles inferiram que a não aprendizagem das crianças investigadas e a sua própria aprendizagem decorreu do uso de métodos mecânicos com ênfase no treinamento destituídos de ação e compreensão. No retorno à realidade e a partir das constatações iniciais, foram aplicadas sequências didáticas elaboradas pelos estudantes abordando a construção do número e as operações aritméticas, como o jogo do buraco que explora os conceitos de adição, multiplicação e divisão simultaneamente.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Nas três disciplinas (Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática, Ciências e História), seguiram-se os passos propostos na metodologia da problematização. A primeira etapa é a observação da realidade concreta. Nessa etapa, os estudantes devem identificar o recorte da realidade a ser observado, eleger a forma de observação, realizar, registrar e analisar a observação, registrar as observações, analisar o conteúdo do registro e problematizá-lo; devem, ainda, eleger o foco do estudo (o problema) a partir de um critério, redigir e justificar o problema levantado.

Para o cumprimento dessa primeira etapa (observação da realidade), foi proposta aos estudantes a execução de atividades com crianças de 5, 8 e 10 anos. Essas idades foram escolhidas porque abrangem crianças da educação infantil e ensino fundamental e porque, uma vez formados, os estudantes iriam atuar nessa faixa etária. Estes deveriam fazer a atividade em grupo, a qual deveria ser registrada e os resultados e todas as respostas, relacionadas em forma de protocolos.⁷ As duas atividades foram apresentadas para os estudantes e os resultados, apresentados nas aulas subsequentes. A partir da apresentação dos resultados, os problemas seriam levantados.

Após o levantamento e redação dos problemas, o passo seguinte foi o levantamento dos pontos-chaves. Em seguida, procedeu-se à teorização. Para a teorização, foram disponibilizadas sugestões de *sites*, filmes, livros, artigos e outros. Os estudantes ficaram livres para escolherem a melhor forma de trabalhar. Foram disponibilizados o laboratório de informática e a biblioteca. Nessa etapa da teorização, segundo Berbel (1998), é importante que o estudante possa eleger a forma de estudar cada ponto-chave.

Os estudantes se organizaram para buscar as informações sobre o problema, foram instruídos a consultar meios impressos e virtuais, tratar, analisar e discutir as informações e estabelecer relações entre elas. Nessa etapa, a mediação foi muito importante para ajudar os estudantes a sair do senso comum e buscar embasamento científico para o problema discutido.

A quarta etapa foi levantar as hipóteses com base no problema e na teorização já realizada. Foi recomendado aos estudantes que chegassem a conclusões em função do problema, verificando se as hipóteses iniciais foram ou não confirmadas na teorização. Essa foi uma fase importante: os estudantes começaram a perceber que as hipóteses que eles haviam levantado inicialmente não se confirmavam na teorização e que deveriam reorganizar as mesmas. Começaram a surgir outras explicações e soluções para os problemas. Ao verificar as hipóteses, os estudantes foram confirmando ou

⁷ As atividades propostas nas três disciplinas estão explicitadas no item dos conteúdos

negando as hipóteses explicativas iniciais e se estas foram consideradas na teorização. A última etapa da metodologia foi a aplicação à realidade. Nessa fase, os estudantes retornaram às escolas (realidade) para novas averiguações ou comprovação das hipóteses iniciais.

Foram previstos e realizados seminários para apresentação dos relatórios científicos com as principais conclusões do grupo, considerando a visão inicial e final e a opção pelo retorno à realidade. Nos relatórios, os estudantes deveriam questionar o que é necessário fazer para solucionar o problema e de que alternativas dispõem, apresentar propostas, projetos e situações didáticas.

Todos os grupos, nas três disciplinas, retornaram à realidade e realizaram novas atividades de aprofundamento com outros estudantes. Alguns grupos da disciplina de Conteúdo e Processos do Ensino de História, por iniciativa própria, realizaram atividades com turmas de 25 alunos, ampliando os estudos do problema inicial. Na disciplina de Conteúdos e Processos do Ensino de Matemática, os estudantes organizaram sequências didáticas envolvendo diferentes conceitos de divisão.

AValiação DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Com o objetivo de propiciar um alargamento da compreensão da proposta, foi necessário construir alguns referenciais a partir da perspectiva dos estudantes que vivenciaram essa abordagem metodológica no seu processo formativo. Para tanto, tornou-se necessário ouvir a voz dos estudantes. Foi elaborado um instrumento com questões abertas para levantamento das percepções dos estudantes sobre a abordagem do semestre cursado.

Foi feita uma Escala Likert para verificar o nível de compreensão da metodologia e a aplicabilidade da mesma nos anos iniciais. Os relatórios finais de cada semestre foram outro instrumento de avaliação.

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

O empenho dos estudantes na busca de referenciais para os problemas da realidade, as hipóteses levantadas, os conflitos cognitivos, as discussões, a necessidade de rever conceitos e hipóteses e o retorno voluntário dos estudantes à realidade foram marcantes. Chamaram a atenção o desejo dos estudantes de aprender e descobrir e a autonomia na busca do conhecimento. Em nenhum dos momentos foi verificada tentativa de plágio; ao contrário, houve uma busca autêntica de novos conhecimentos.

Ao ler os relatórios e a autoavaliação, verifica-se que a compreensão de alguns conceitos importantes de matemática, ciências ou história são diferentes entre os estudantes, uns conseguiram aprofundar mais o conhecimento, outros não. Contudo, o princípio da busca, da investigação, de aprender por si mesmo, atitudes de independência e autonomia diante do conhecimento apareceram em todos os relatos. Os estudantes reconhecem que é uma metodologia difícil e com muitos desafios, mas não se sentiram intimidados. No discurso deles, é possível verificar o prazer da descoberta e da construção de um conhecimento que agora lhes é próprio e a percepção positiva diante dos problemas:

Foi um semestre cheio de aprendizagens. Conheci e desenvolvi coisas que eu nunca imaginava que fosse capaz.

Na problematização, foram levantadas várias hipóteses e suposições a respeito das respostas diferentes das crianças: pais ausentes, escola pública, autoestima baixa, estrutura familiar, participação dos pais na aprendizagem. Na minha visão inicial, foi fácil levantar hipóteses, mas sem nenhum embasamento ou qualquer confirmação. Agora compreendo que diferentes comportamentos têm que ser estudados e observados. Com as leituras realizadas, concluí que é necessário aplicar, observar, classificar, questionar, verificar e definir o conhecimento. Essa foi uma experiência ótima para minha vida pessoal e profissional.

Bem, a minha visão inicial eu nunca tinha parado para pensar sobre o problema levantado. Antes da pesquisa, achava que as crianças eram todas iguais, [...] achava que se elas não fizessem as tarefas era porque não queriam. Com essa pesquisa, passei a enxergar as crianças com outra visão, comecei a ver como algumas têm mais dificuldades que outras e me ajudou bastante no meu serviço (trabalho com crianças numa escola). Depois dessa pesquisa, me desenvolvi e vejo em algumas crianças certas dificuldades que eu posso ajudar e que antes não percebia.

A metodologia foi uma experiência muito enriquecedora, pois nos ajuda a perceber a realidade em que os alunos se encontram, e nos faz ser críticos e pensantes. Instiga-nos a solucionar os problemas encontrados, adorei, amei, vou levar essa metodologia para a minha vida profissional.

Nesse semestre compreendi os processos de ensino da matemática pesquisando, realizando coleta de dados e percebi o quanto é importante trabalhar com os jogos e materiais concretos. Essa disciplina contribuiu para minha formação acadêmica e mostrou-me a importância de ser um professor pesquisador.

Ao iniciar a pesquisa e coleta de dados eu já pensava na inutilização do passado e do velho, porém não buscava compreender o por que. As vezes pensamos nas coisas mas não temos compreensão. A partir da pesquisa e dos estudos sobre o assunto fui percebendo a causa dessa desvalorização e também percebi a mudança em minha mente em questão da pesquisa na busca do conhecimento. O trabalho mudou a minha visão acerca do tema, mas principalmente acerca da pesquisa (da forma de fazer), a metodologia mudou o meu modo de levantar a fundamentação. [...] essa metodologia se apresenta inovadora, imagino como seria se todas as disciplinas buscassem ir a campo e problematizar o estudo.

Os estudantes sentiram-se valorizados com a participação ativa de três professores juntos na sala de aula. Eles sabiam que o projeto das três disciplinas era o mesmo, o que os motivou. Sentiram-se parte de uma inovação, perceberam que o processo de construção de novo conhecimento e as novas descobertas eram algo partilhado por todos. Nas discussões, por ocasião da apresentação dos relatórios finais, discutiam-se as similaridades dos componentes curriculares das três disciplinas.

Três professores com formações tão díspares conseguiram avançar na construção de um projeto interdisciplinar, envolveram-se intensamente no estudo de metodologias ativas e na formação inicial de professores. Foi uma construção efetivamente

coletiva, integrando professores e alunos. Certamente, todos, professores e alunos, cresceram muito nessa empreitada e, com certeza, tornaram-se melhores professores.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, out. 1995. Edição Especial.
- BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da praxis. *Semina: Ciências Sociais e Humanas* Londrina, v. 17, p. 7-17, 1996. Número especial.
- BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998.
- BERBEL, N. A. N. A Metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: BERBEL, N. A. N. (Org.). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: Editora da UEL, 1999.
- BERBEL, N. A. N. O exercício da práxis por meio da metodologia da problematização: uma contribuição para a formação de profissionais da educação. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R. (Org.). *Discutindo a educação na dimensão da práxis*. Curitiba: Champagnat, 2007.
- BERBEL, N. A. N. A Metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 103-120. 2012.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CYRINO, E. G; PEREIRA, M. L. T. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Revista Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, maio/jun. 2004.
- COLOMBO, A. A; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da problematização com o Arco de Magueréz e sua relação com os saberes de professores. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.
- CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.
- FERMIANO, M. B.; SANTAROSA, A. *Ensino de história para o fundamental I*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FREITAS, M. A. M. Análise da metodologia da problematização utilizando temas da sexualidade: tendências e possibilidades. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, abr./jun. 2012.
- GARCIA, M. F.; ZOMPERO, A. F. *Análise da metodologia da problematização utilizando: Temas da sexualidade: tendências e possibilidades*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS, 7., 2009. Florianópolis: ENPEC, 2009.

- KELLER, E; BESSA, S. Construindo alternativas para a formação inicial de professores: a percepção de estudantes de pedagogia sobre abordagem curricular integrada. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 153-176. jan./mar. 2017.
- LIMA, M. G. S. Aspectos demarcadores do tornar-se professor: discutindo a formação e a prática pedagógica no ensino superior. *Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP*, Aquidauana, v. 1, n. 2, p. 219-233, out. 2015.
- MASETTO, M. T. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: MASETTO, M.T. (Org.). *Inovação no ensino superior*. Rio de Janeiro: Loyola, 2012.
- NOGUEIRA, C. A formação de professores que ensinam matemática e os conteúdos escolares. *Revista Scheme*, Marília, v. 5, set. 2013. Edição Especial.
- NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro, 2007.
- OLIVEIRA, A. S. BUENO, B. O. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2013. Ahead of print.
- PONCE, B. J. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. *Revista da Faculdade de Educação USP*, São Paulo, v. 22 n. 2, p. 252-256, jul./dez. 1996.
- SILVA, R. H. A; MIGUEL, S. S.; TEIXEIRA, L. S. Problematização como método ativo de ensino-aprendizagem: estudantes de farmácia em cenários de prática. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 77-93, mar./jun. 2011.
- VIEIRA, M. N. C.; PINTO, M. P. P. A Metodologia da problematização como estratégia de integração ensino-serviço em cursos de graduação na área da saúde. *Revista Medicina*, Ribeirão Preto, v. 48, n. 3, p. 241-248, 2015.

ANEXO 1 - AVALIAÇÃO FINAL DE PARTE DOS ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM DAS DISCIPLINAS, RELATÓRIO FINAL DE UM DOS GRUPOS, ESCALA LIKERT

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CURSO DE PEDAGOGIA
CONTEÚDOS E PROCESSOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA
PROF.ª Sônia Bessa

Aluno: Thyba Jefferson de Jesus data: 29/06/17

- 1) Escreva sua ação enquanto estudante em cada um dos passos da metodologia de problematização ao longo desse bimestre. (coleta de dados, levantamento do problema, pontos chave, teorização, e construção do relatório final).
- 2) Quando você levantou o problema a partir da atividade prática, você levantou algumas hipóteses a respeito. Então fale qual era a sua visão inicial e como ela mudou após o levantamento teórico que você fez. Descreva sua visão inicial e sua visão final após a construção do relatório e das leituras realizadas.
- 3) Fale sobre a sua aprendizagem nesse semestre.
- 4) Dê sua opinião sobre essa metodologia (problematização)
- 5) Analise os pontos negativos e positivos da metodologia utilizada na disciplina.

1) A coleta de dados foi feita com crianças de 7 a 10 anos. Não foi feito um tipo de pesquisa em cada grupo. Foi o pap com uma sequência de 7 anos o pap do valor posicional, onde pedi para a criança desenhar 16 bolinhas, um pedaço marcar o 1 do 16, o 6 do 16, e o próprio 16. A criança achou o máximo, saiu dizendo que era uma corinha de roda, porém não foi o resultado esperado, pois a criança ainda não teve a construção desse conhecimento. A criança marcou da seguinte forma: 10000020000000000000. Fato que ela ainda não sabe distinguir unidade e dezena.

2) A visão inicial era que as crianças no começo não sabiam distinguir o conceito de unidade e dezena, elas tinham um pouco de dificuldade, mas com o passar da investigação pudemos observar o quanto há diferenças entre formas e diferentes maneiras de poder compreender este conhecimento. A minha visão final é que há possibilidade de reapresentar pontos positivos quando a criança aprende da maneira correta.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CURSO DE PEDAGOGIA
CONTEÚDOS E PROCESSOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA
PROF.ª Sônia Bessa

Aluno: Thyba Jefferson de Jesus data: 29/06/17

- 1) Escreva sua ação enquanto estudante em cada um dos passos da metodologia de problematização ao longo desse bimestre. (coleta de dados, levantamento do problema, pontos chave, teorização, e construção do relatório final).
- 2) Quando você levantou o problema a partir da atividade prática, você levantou algumas hipóteses a respeito. Então fale qual era a sua visão inicial e como ela mudou após o levantamento teórico que você fez. Descreva sua visão inicial e sua visão final após a construção do relatório e das leituras realizadas.
- 3) Fale sobre a sua aprendizagem nesse semestre.
- 4) Dê sua opinião sobre essa metodologia (problematização)
- 5) Analise os pontos negativos e positivos da metodologia utilizada na disciplina.

1) A minha aprendizagem nesse semestre teve muita contribuição em relação do que eu aprendi nas aulas iniciais. Foi por um aprendizado de forma lúdica, onde me mostrou diversas maneiras de aprender a matemática sem sofrimento. Porque nas aulas iniciais eu tinha pavor das aulas de matemática. Mas após o semestre eu como tem diversos meios para trabalhar-la de maneira adequada.

2) É um fator de extrema importância para descobrir diversas formas de chegar a um resultado positivo ao analisar o desempenho de cada um. A metodologia em si nos mostrou novos olhares com as maneiras trabalhadas.

3) Pontos positivos:

- Experiência
- Aprendizado
- Lúdica
- Resultados positivos

Pontos negativos:

- Há um pouco difícil

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CURSO DE PEDAGOGIA
CONTEÚDOS E PROCESSOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA
PROF.ª Sônia Bessa

Aluno: Thyba Jefferson de Jesus data: 29/06/17

- 1) Escreva sua ação enquanto estudante em cada um dos passos da metodologia de problematização ao longo desse bimestre. (coleta de dados, levantamento do problema, pontos chave, teorização, e construção do relatório final).
- 2) Quando você levantou o problema a partir da atividade prática, você levantou algumas hipóteses a respeito. Então fale qual era a sua visão inicial e como ela mudou após o levantamento teórico que você fez. Descreva sua visão inicial e sua visão final após a construção do relatório e das leituras realizadas.
- 3) Fale sobre a sua aprendizagem nesse semestre.
- 4) Dê sua opinião sobre essa metodologia (problematização)
- 5) Analise os pontos negativos e positivos da metodologia utilizada na disciplina.

1. Ao longo do bimestre tive a oportunidade de pesquisar por meio da metodologia da problematização, realizando a coleta de dados, levantando o problema a cerca da alfabetização matemática para investigar como a criança compreende o valor posicional. Para a coleta de dados foi utilizado o aparelho celular para a gravação de áudio e a gravação foi feita cronologicamente. No levantamento do problema observei como a criança compreende o valor posicional. No período de observação, a criança não compreendeu o valor posicional de maneira adequada, mas após o levantamento teórico a compreensão da criança mudou. A criança passou a compreender o valor posicional de maneira adequada. A metodologia utilizada foi a metodologia da problematização, que permite a construção do conhecimento a partir de situações-problema.

2. Minha visão inicial é de que seria fácil ensinar matemática, mas minha visão final é de que é difícil, principalmente por causa da falta de preparo dos professores e pela falta de metodologias que se preocupem com o aprendizado pleno do aluno.

3. Minha visão inicial é de que seria fácil ensinar matemática, mas minha visão final é de que é difícil, principalmente por causa da falta de preparo dos professores e pela falta de metodologias que se preocupem com o aprendizado pleno do aluno.

4) Pontos positivos: Estimula a nossa reflexão sobre o problema, nos faz ir em busca de meios que resolvem os problemas e nos trazem aprendizagem sobre o ensino da matemática de uma forma diferenciada.

Pontos negativos: Demora muito tempo e os alunos não conseguem fazer a distinção.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CURSO DE PEDAGOGIA
CONTEÚDOS E PROCESSOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA
PROF.ª Sônia Bessa

Aluno: Thyba Jefferson de Jesus data: 29/06/17

- 1) Escreva sua ação enquanto estudante em cada um dos passos da metodologia de problematização ao longo desse bimestre. (coleta de dados, levantamento do problema, pontos chave, teorização, e construção do relatório final).
- 2) Quando você levantou o problema a partir da atividade prática, você levantou algumas hipóteses a respeito. Então fale qual era a sua visão inicial e como ela mudou após o levantamento teórico que você fez. Descreva sua visão inicial e sua visão final após a construção do relatório e das leituras realizadas.
- 3) Fale sobre a sua aprendizagem nesse semestre.
- 4) Dê sua opinião sobre essa metodologia (problematização)
- 5) Analise os pontos negativos e positivos da metodologia utilizada na disciplina.

1) Escrevi sobre a minha aprendizagem nesse semestre. Foi bastante significativo, principalmente com relação aos métodos. É uma ótima metodologia, por proporcionar descobrir se há um problema e como resolver esse problema. A metodologia utilizada na disciplina.

2) Escrevi sobre a minha aprendizagem nesse semestre. Foi bastante significativo, principalmente com relação aos métodos. É uma ótima metodologia, por proporcionar descobrir se há um problema e como resolver esse problema. A metodologia utilizada na disciplina.

3) Escrevi sobre a minha aprendizagem nesse semestre. Foi bastante significativo, principalmente com relação aos métodos. É uma ótima metodologia, por proporcionar descobrir se há um problema e como resolver esse problema. A metodologia utilizada na disciplina.

4) Escrevi sobre a minha aprendizagem nesse semestre. Foi bastante significativo, principalmente com relação aos métodos. É uma ótima metodologia, por proporcionar descobrir se há um problema e como resolver esse problema. A metodologia utilizada na disciplina.

5) Escrevi sobre a minha aprendizagem nesse semestre. Foi bastante significativo, principalmente com relação aos métodos. É uma ótima metodologia, por proporcionar descobrir se há um problema e como resolver esse problema. A metodologia utilizada na disciplina.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CURSO DE PEDAGOGIA
CONTEÚDOS E PROCESSOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA
PROF.ª Sônia Bessa

Aluno: Cláudio da Silva Oliveira data: 29/06/17

- 1) Descreva sua ação enquanto estudante em cada um dos passos da metodologia de problematização ao longo desse bimestre. (coleta de dados, levantamento do problema, pontos-chave, teorização, e construção do relatório final).
- 2) Quando você levantou o problema a partir da atividade prática, você levantou algumas hipóteses a respeito. Então fale qual era a sua visão inicial e como ela mudou após o levantamento teórico que você fez. Descreva sua visão inicial e sua visão final após a construção do relatório e das leituras realizadas.
- 3) Fale sobre a sua aprendizagem nesse semestre.
- 4) Dê sua opinião sobre essa metodologia (problematização).
- 5) Analise os pontos negativos e positivos da metodologia utilizada na disciplina.

1. Letra de dados - Foi realizada em escola municipal (escola modelo) com crianças de 6 e 10 anos e foi aplicada a jogo de triângulos e o de relas parciais.

Caracterização do problema - Há muito tempo as crianças têm muita dificuldade em relação a multiplicação e também expressões como quarto de triângulo (3 x 3 = 9), a triângulo de 5 cores não vai ser sequer fazer operações de multiplicação e mesmo sobre que ainda não tinha visto em nenhum livro de aula. Então era isso que o pai da criança analisava até não deixar em relação ao sistema de ensino, mas sobre os materiais disponíveis disponíveis para os alunos.

Uma hipótese que levantou foi que a criança de 9 anos poderia ter os materiais de decimais a tabuada que uma criança de 10 anos poderia ter de decimais (3 x 3). Realizei - como os triângulos partem da visão para a multiplicação.

2. De início a criança de 9 anos poderia ter os materiais de decimais a que já tinha aprendido na tabuada de 2 e que agora estava na de 3 e lembrava bem como ler. Após a construção de relas e jogos de parciais de que a criança aprendeu no começo, mas a criança após de quantificar de mais regras e de forma

que a tranquilizar, dando espaço para que ela pudesse pensar. Depois a mesma criança estimulou novamente com bola de aula como por exemplo jogar (ou trabalhar) adição, multiplicação de relas e jogos de parciais, até a criança de acordo com o número de perguntas.

3. Foi bem significativa, pois através da construção da tabela, teve uma visão de como é o ensino de matemática em escolas de municípios. Percebi também que a matemática não é tão ruim, e que o fato de não gostar dela se deve por eu não ter tido materiais adequados na Educação Infantil e Ensino Fundamental.
4. Foi muito importante para que seja aplicada com crianças dessa faixa etária, pois além de ajudar a lidar com que a criança os materiais e partem também que os ajuda nessa construção de parciais de adição para a multiplicação. Então então estimulando para as crianças. Assim com a metodologia de construção de relas e importante a aplicabilidade dessas e outras metodologias de como se a criança adquira maior aprendizagem em relação a matemática.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CURSO DE PEDAGOGIA
CONTEÚDOS E PROCESSOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA
PROF.ª Sônia Bessa

Aluno: Juliano Ferreira Brandão data: 28/06/17

- 1) Descreva sua ação enquanto estudante em cada um dos passos da metodologia de problematização ao longo desse bimestre. (coleta de dados, levantamento do problema, pontos-chave, teorização, e construção do relatório final).
- 2) Quando você levantou o problema a partir da atividade prática, você levantou algumas hipóteses a respeito. Então fale qual era a sua visão inicial e como ela mudou após o levantamento teórico que você fez. Descreva sua visão inicial e sua visão final após a construção do relatório e das leituras realizadas.
- 3) Fale sobre a sua aprendizagem nesse semestre.
- 4) Dê sua opinião sobre essa metodologia (problematização).
- 5) Analise os pontos negativos e positivos da metodologia utilizada na disciplina.

1. Foi a coleta de dados foi realizada a partir dos materiais de atividades propostas, seguindo a seguinte ordem: Todos os acadêmicos de quem participaram, construíam por jogo a tabuada, partindo na aplicação da atividade de relas parciais.

- No levantamento do problema o primeiro passo no problema "como é construído o pensamento multiplicativo após a visualização dos resultados feita na sala de aula em que se faz seguindo estes problemas, que acabamos mudando de problema.

- Os pontos-chave, partem para encontrar como é construído "o relas parciais" através de livros e artigos como por exemplo, no questionário "de qual da construção e aprendizagem" como é importante para sua construção.

- Na teorização seguimos os pontos-chave, se não estiver, cada acadêmico constrói, porque cada acadêmico encontra-se comprometido com a ideia de auto.

- Foi a construção do relatório final, teve uma maior participação para fazer o relatório teórico.

Inicialmente eu não imagino que o ensino do algoritmo é feito quando não é construído de forma que o aluno possa assimilar o conteúdo.

Então os livros perde o quanto é importante o professor proporcionar um ambiente que os alunos possam construir sua aprendizagem, para depois que possa ensinar o algoritmo sem problemas.

3. Uma questão foi de muita aprendizagem, pois percebemos como constrói a construção do número que é a base para ciência. Dependendo das situações lógicas e simbólicas para proporcionar uma construção.
4. A metodologia usada neste semestre constrói, pois percebemos que os acadêmicos se tornaram propensos a procura de respostas de novo métodos.
5. A metodologia usada na disciplina teve de ser feita, proporcionou um ambiente de ensino, pois tivemos aulas práticas interligadas com a teoria que foi importante para nós, alunos e para da sala.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CURSO DE PEDAGOGIA
CONTEÚDOS E PROCESSOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA
PROF.ª Sílvia Bessa

Aluno: Isabella Souza Costa data: 28/06/17

- 1) Escreva sua ação enquanto estudante em cada um dos passos da metodologia de problematização ao longo desse bimestre. (coleta de dados, levantamento do problema, pontos chave, teorização, e construção do relatório final).
- 2) Quando você levantou o problema a partir da atividade prática, você levantou algumas hipóteses a respeito. Então fale qual era a sua visão inicial e como ela mudou após o levantamento teórico que você fez. Descreva sua visão inicial e sua visão final após a construção do relatório e da leitura finalizada.
- 3) Fale sobre a sua aprendizagem nesse semestre.
- 4) Dê sua opinião sobre essa metodologia (problematização).
- 5) Analise os pontos negativos e positivos da metodologia utilizada na disciplina.

Coleta de dados: eu fiz a pesquisa com meu primo Denth e uma aluna que faz reforço com minha mãe, Maria Eduarda, foi uma experiência fantástica, pois os resultados surpreenderam e foram muito divergentes.

Levantamento do problema: este foi feito na sala, e nós tivemos dificuldades para escolher um em específico, pois encontramos muitas possibilidades em meus os relatos das crianças, por fim optamos uma estratégia, com sucesso a criança passou da adição para multiplicação, o que eu acredito ser um tema de extrema importância.

Pontos-chave: eu acredito que a partir do levantamento de pontos-chave, foi mais fácil buscar soluções pro problema escolhido.

Teorização: encontrar autores que abordem o tema não foi uma tarefa extremamente complexa, mas surgiram dificuldades, pois por mais que a matemática seja muito importante pouco se tem sobre ela. Háreis de

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CURSO DE PEDAGOGIA
CONTEÚDOS E PROCESSOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA
PROF.ª Sílvia Bessa

XX

Leitura de autores como Vanrie, e R. N. E. T., etc, a compreensão desse tema se tornou possível e clara.

construção de relatório: no relatório do meu grupo tivemos algumas divergências, principalmente em relação ao tema, pois na hora da correção ele se mostrou mais "difícil" de fazer, e para alguns o grupo foi bem difícil, então cada uma fez um pedacinho e mandamos pro grupo, assim no final no sumário e o trabalho ficou ótimo.

Dúvidas de levantamento teórico, analisando os relatos das crianças e como elas tiveram dificuldades em realizar atividades simples, eu fiquei surpresa pois não me pareceu ser tão difícil e o primeiro pensamento que me veio foi "a culpa é do professor, e aluno tem algum problema, os pais não ensinam, bastante duvidoso e após o levantamento, concluí que não existe um culpado e sim dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, e o professor deve investigar as dificuldades do aluno, buscando meios de superá-las.

3) foi de extrema importância, pois muitos paradigmas foram destruídos e trouxe muitos **Cupcake** descobertas e descobertas.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CURSO DE PEDAGOGIA
CONTEÚDOS E PROCESSOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA
PROF.ª Sílvia Bessa

XX

4) Essa metodologia facilita o processo de aprendizagem, pois pode perceber e descobrir aspectos que ficaram "alhos" na minha educação inicial, como disse aos me deparar com situações semelhantes as estudadas e por que meus alunos apresentam tais dificuldades.

5) pontos: - pode ser toda a teoria que eu julgava "chata" e que não se replicava no "hoje", mas prática e foi surpreendente.
- a interação com as crianças.
- teste dos meus conhecimentos.

negativos: - poucas aulas

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CURSO DE PEDAGOGIA
CONTEÚDOS E PROCESSOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA
PROF.ª Sílvia Bessa

Aluno: Bonassiny, Anaury Vieira data: 21/06/12

- 1) Escreva sua ação enquanto estudante em cada um dos passos da metodologia de problematização ao longo desse bimestre. (coleta de dados, levantamento do problema, pontos chave, teorização, e construção do relatório final).
- 2) Quando você levantou o problema a partir da atividade prática, você levantou algumas hipóteses a respeito. Então fale qual era a sua visão inicial e como ela mudou após o levantamento teórico que você fez. Descreva sua visão inicial e sua visão final após a construção do relatório e das leituras realizadas.
- 3) Fale sobre a sua aprendizagem nesse semestre.
- 4) Dê sua opinião sobre essa metodologia (problematização).
- 5) Avalie os pontos negativos e positivos da metodologia utilizada na disciplina.

① Através de duas atividades aplicadas em sala de aula, o tipo de busca e as 14 febras, percebi que tinha uma dificuldade na multiplicação e o melhor operacional foi usar um para as crianças na idade de 9 e 10 anos, na multiplicação a dificuldade é maior, e quando aplicamos o tipo de busca a essas crianças, foi evidente que na conta 4x3, o seu modo de contar para a adição e ao depois ele questiona-las, o que ele queria em uma outra possibilidade, que era a multiplicação, mas teve uma outra que compreendeu a ideia a multiplicação e já contou a pupilo, dessa forma, e depois, proporei uma aprendizagem de forma mais fácil e proporei. E buscando duas técnicas para essa problematização, que foram as seguintes maneiras de ensinar e aprender a multiplicação, foram ficando claras e fazendo eu entender o que é minha própria dificuldade. A elaboração, me trouxe uma dificuldade no momento de escrever, mas a compreensão ocorreu. Continuei tudo isso, e um dia, mas no desmatar me desava, com uma duração de 20, de capacidade. E ao perguntar as crianças, o porquê das respostas, eu faço sentir ainda mais responsável quando eu aprendo e acredito que eu faço as coisas e passo no prazo.

② De início, a multiplicação parecia algo que eu particularmente não dava muita importância, por ter sido algo na minha vida, que eu sabia, mas tinha dificuldade, só que era como se eu não fosse responsável por ensinar isso as crianças. Eu tinha um modo de ensinar como eu aprendi e fui mas por meio da realização desse artigo, fiz eu ensinar de maneira diferente. Que usava outras maneiras de ensinar e aprender de forma dinâmica, fazendo como as crianças gostam, que é brincando. Depois eu consigo identificar melhor o problema, a dificuldade e saber como ajudar e o que fazer.

③ Consegui compreender melhor sobre os conteúdos aplicados, ainda fico meio assim como matemática, mas diante das práticas, isso tem mudado e meu pensamento sobre.

④ Após desse modelo de aplicar o problema, buscar os métodos, entender o porquê aplicar métodos e reformular um resultado, a partir da teoria e a prática, um fog entender melhor.

⑤ Positivo: A forma como acontece as aulas, tem teoria mas a prática é essencial para a aplicação. A forma dinâmica de acontecer as aulas. Negativo: A duração, não vi um ponto negativo nisso.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CURSO DE PEDAGOGIA
Avaliação da disciplina: Conteúdos e Processos de Ensino de História
Prof. Jadir G. Rodrigues

Componentes do grupo de trabalho: Clara, Cláudia, Mayra, Tatiana

Estudante: Conceição Gomes de Almeida data: 12/04/2012

- 1) Descreva sua ação, enquanto estudante, em cada um dos passos da metodologia de problematização ao longo desse bimestre. (Coleta de dados, levantamento do problema, pontos chave, teorização, e construção do relatório final). Todos os passos foram realizados com a participação de todo o grupo, para que todos os componentes compreendessem a problemática evidenciada e como agir diante dela.
- 2) Quando você levantou o problema a partir da atividade prática, foi necessário elaborar algumas hipóteses a respeito. Nesses termos, qual era a sua visão inicial, como e em que ela mudou após o levantamento teórico que você fez? Descreva sua visão inicial e sua visão final após a construção do relatório e das leituras realizadas.
- 3) Em sua opinião, qual seria a importância da metodologia da problematização no contexto escolar? (Viabilidade, faixa etária, disciplina). Essa metodologia faz com que a criança construa hipóteses, após inicialmente ela observa um problema e assim tem que pesquisar e investigar para responder.
- 4) Que outros conteúdos você acha que se aplicaria a essa metodologia dentro do ensino de História para o Ensino Fundamental? (Cite pelo menos 2 e justifique).

* A diversidade cultural
* Geografia do Brasil

Com os conteúdos podem ser explorados conforme a metodologia da problematização, após isso conteúdos que fazem parte da vida da criança podem ser trabalhados de forma interessante e crítica.

② Foi evidenciado o problema após a pesquisa de campo sobre como a criança passa o tempo individual para o social. Inicialmente entendi-se que as crianças com 5, 8 e 10 anos de idade costumam todos utilizarem sua rotina como referência e não costumam ter outros pontos em suas relações relacionais.

Após a análise técnica observou-se que para que esta criança possa ter sua percepção individualizada para uma perspectiva social ela precisa superar o egocentrismo, e que a criança não consegue compreender o ponto de vista de outro e nem relacionar-se no lugar de outra pessoa.

Com partir dessa evidência - se que somente a criança de 10 anos possui para o tempo social, após isso já supera o egocentrismo e compreende a relação de outros pontos em sua vida.

③ Em minha análise, esta metodologia pode abarcar todos os campos éticos, porém de forma adaptada a idade da criança. Assim ela pode ser utilizada em todas as disciplinas, após as crianças possuem um grau de autonomia de sua aprendizagem e esta metodologia possibilita-lhe tal autonomia.

Com partir disso a criança constrói seu próprio conhecimento, após este momento faz com que eles tenham que pensar, analisar, criar hipóteses, pesquisar, questionar, e tudo isso é o melhor para a aprendizagem.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CURSO DE PEDAGOGIA
Avaliação da disciplina: Conteúdos e Processos de Ensino de História
Prof. Jaír C. Rodrigues

Compositores do grupo de trabalho: Bianca, Jéssica, Antonia, Caio, Maria Carolina, Larissa, Maria Aparecida de Oliveira e Nataly Janna
Estudante: Mateus do Santos Barbon Janna em 22/04/2019

- 1) Descreva sua ação, enquanto estudante, em cada um dos passos da metodologia de problematização ao longo desse bimestre. (Coleta de dados, levantamento do problema, pontos chave, teorização, e construção do relatório final).
- 2) Quando você levanta o problema a partir da atividade prática, foi necessário elaborar algumas hipóteses a respeito. Nestes termos, qual era a sua visão inicial, como e em que ela mudou após o levantamento teórico que você fez? Descreva sua visão inicial e sua visão final após a construção do relatório e das leituras realizadas.
- 3) Em sua opinião, qual seria a importância da metodologia de problematização no contexto escolar? (Viabilidade, faixa etária, disciplina).
- 4) Que outros conteúdos você acha que se aplicaria a essa metodologia dentro do ensino de História para o Ensino Fundamental? (Cite pelo menos 2 e justifique).

1 - Na preparação deste trabalho iniciamos em sala de aula mesmo, aprendendo como fazer para ter certeza e confiança na hora de aplicar. E depois disso fomos para o campo para levantar o tipo de estudo e observação, seguimos a pesquisa justificando a escolha da problemática, levando ao ponto chave, trazendo a causa do problema e buscando soluções adequadas ao mesmo histórico. Fundamentamos o trabalho a partir deste ponto. O trabalho foi elaborado para entender o porque da diversidade geográfica do campo, das causas históricas antigas para novos alunos de hoje, em análise.

2. Ao iniciar a pesquisa e obter o dado se já começava a simulação de relatórios e do período, porém não buscava compundir o porque de ser nos espaços nos casos mais não como à busca pela compreensão. A partir da pesquisa e dos estudos sobre o assunto foi percebendo a causa desta diversificação e também percebendo a mudança da minha mente em questões de pesquisa, de busca pelo conhecimento. Portanto, o trabalho não mudou minha visão acerca do tema em si, mas principalmente acerca da pesquisa (da forma de fazer), a metodologia foi o que mudou no meu modo de levantar a fundamentação.

3. Esta metodologia se apresenta inovadora, imagino se todas as disciplinas buscassem ir ao campo e problematizar o estudo, problematizar algo em torno da disciplina. Seria um grande diferencial. Porém tenho dúvidas quanto a ser viável, pois o aluno poderia inicialmente preferir uma forma de trabalho.

Quanto a uso desta metodologia com as crianças pequenas que foi bem mais adequado; os alunos, mesmo a de 5 anos, participaram e determinaram sua opinião sobre o assunto, sobre o objeto, teorizam o que buscamos, compararam; penso que desta forma, participando mais os alunos aprendem melhor. Sim, é viável, não há tanta dificuldade de instalação com a problematização e a pesquisa deve ser adequada (a partir de 5 anos), e em questões a disciplina trabalhada, foi interessante ver que a história não possui os livros e quadros, do que para trabalhar na prática com esta disciplina, assim como outras disciplinas em sala de aula.

4. Muitos conteúdos, dos dados são:
A história regional: trabalhar com os alunos os conteúdos de regiões que tem, como é a história de sua cidade, levando o a pensar sobre os pontos de vista da região, etc.
Documento histórico: trabalhar e não tentar. Trabalhar os documentos que representam a história, ler, contar, apresentar de texto, desenhos, da busca para que

Universidade Estadual de Goiás
Campus Formosa
Curso de Pedagogia
Professores: Elton, Sônia e Jaír
Aluna: Nataly dos Santos Barbon Janna 199

2ª Verificação de Aprendizagem

- 1) Descreva os passos da metodologia de problematização.
- 2) Descreva a sua ação enquanto estudante em cada um dos passos da metodologia de problematização ao longo deste bimestre. (trabalho em grupo).
- 3) Emita a sua opinião sobre a utilização dessa metodologia no contexto escolar. (viabilidade, faixa etária, disciplina).
- 4) Que outros conteúdos você acha que se aplicaria a essa metodologia dentro do ensino de Ciências para o Ensino Fundamental? (cite pelo menos 2 e justifique).

1) Se iniciou pela observação da realidade, em que é necessário ir a campo para analisar aspectos pertinentes a um tema específico, levantando dados através de experiências, entrevistas, etc. Após isto são elencados os pontos-chave que norteiam toda a pesquisa. Segue-se então a problematização e teorização em que são feitos registros concretos e práticos do trabalho. Por último é feita a aplicação à realidade de que se está falando.

2) Eu, enquanto estudante, fui a campo, realizei juntamente com o grupo as experiências e entrevistas com as crianças, depois registrando tudo em documento digitado. Após as experiências seguimos nos encontrando para discutir e realizar a pesquisa bibliográfica, quando os dados individuais para que cada uma tivesse uma responsabilidade para que ao fim, quando apresentamos todos ficamos dominados que não falamos.

3) Esta metodologia é de grande importância para que o estudante tenha autonomia e possa realizar cada passo com capacidade, porém não é viável ainda por ser algo novo; como nos propomos estar utilizando-a e explorando-a e a melhorar. Talvez seja melhor adaptá-la a cada faixa etária, mostrando que a mais adequada seja a forma etária que corresponde ao bimestre.

2) Usamos o Ciclo da água e o Tempo.
Podria ser usado para conteúdos relacionados ao meio ambiente, como poluição, degradação ambiental, mudanças climáticas, etc. Para este trabalho de forma mais elaborada, e podem ser temas interdisciplinares e com respeito de ir a campo.
Outro conteúdo seria Cadeia Alimentar, pois buscamos entender como a criança entende desde o costume até as relações alimentares variadas.

A PASSAGEM DA NOÇÃO DO TEMPO INDIVIDUAL PARA O SOCIAL

*Andressa Gomes Melo¹-UEG
Elen Fernandes de Castro²-UEG
Elisama Pereira Dias³-UEG
Erika Rodrigues de Mello⁴-UEG
Jadir Gonçalves Rodrigues⁵-UEG
Leticia Martins Fontes⁶-UEG
Mayná Lopes de Moura⁷-UEG*

Resumo

O presente estudo tem como principal objetivo entender a passagem da noção de tempo individual para social de forma que o estudante se reconheça como sujeito de seu desenvolvimento. A investigação foi realizada com 3 estudantes sendo um de 05, um de 08 e um de 10 anos de idade, realizada por 06 acadêmicas do Curso de Pedagogia da UEG, Campus Formosa. A metodologia aplicada teve início com a pesquisa e investigação realizada durante 02 intervenções em uma instituição pública e outra privada de Formosa-GO, observando que mesmo as crianças tendo idade diferentes os seus pensamentos não se diferenciavam muito. Na sequência foi realizado um estudo bibliográfico para dar suporte teórico ao referido estudo, posteriormente realizou-se 06 intervenções pedagógicas, sendo duas vezes com cada estudante, utilizando a sequenciação de imagens de forma individual, buscando a construção da noção de tempo social. Nesse contexto, ao final das atividades percebeu-se que apesar de não haver uma evolução de todos os participantes notou-se mudanças significativas em um dos estudantes que compreendeu a noção de tempo social. As acadêmicas de Pedagogia, durante a realização dessa pesquisa perceberam a importância que a práxis a construção de um conhecimento efetivo que pode contribuir para um ensino de qualidade. Esperamos que essa pesquisa contribua para a prática pedagógica de futuros docentes que se depararem com a mesma problemática colocadas em questão.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; tempo social; tempo individual.

¹Graduanda do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás e integrante do Grupo LIMA. E-mail: dresssal6@gmail.com

²Graduanda do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: elencastro1996@gmail.com

³Graduanda do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás e integrante do Grupo LIMA. E-mail: elisama1507@gmail.com

⁴Graduanda do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: erika_rodriguesmello@hotmail.com

⁵Professor Dr. Efetivo da Universidade Estadual de Goiás e integrante do Grupo LIMA. E-mail: jadirueg@gmail.com

⁶Graduanda do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: leticia.martins.fontes@hotmail.com

⁷Graduanda do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: maynalopes@live.com

Introdução

Ao nascer à criança depara-se com um mundo totalmente novo, suas primeiras relações acontecem geralmente no com o meio familiar. Nesta fase a criança pensa; mesmo que inconscientemente; que suas ações e seu corpo movem todos os elementos em sua volta. Segundo Piaget (2002, p. 10) “o bebê relaciona tudo ao seu próprio corpo como se fosse o centro do mundo [...]”. É evidente que eles ainda não criaram percepções necessárias para sair do próprio “eu” particular.

Com o desenvolvimento da criança há varias mudanças, transformações, mas o seu pensamento ainda se define por uma percepção “individual” de tudo que a cerca. Esta é uma fase definida por Jean Piaget como egocentrismo, o qual é mais evidente dos dois aos sete anos de idade. Nestas particularidades Bock, Furtado e Teixeira (2002) enfatizam o pensamento de Piaget,

Por ainda estar centrada em si mesma, ocorre uma primazia do próprio ponto de vista, o que torna impossível o trabalho em grupo. Esta dificuldade mantém-se ao longo do período, na medida em que a criança não consegue colocar – se do ponto de vista do outro (p.103).

É necessário evidenciar que a criança não consegue aceitar as ideias divergentes do seu pensamento. Se a criança não consegue considerar o ponto de vista do outro, ou colocar-se no lugar da outra pessoa, a possibilidade de que nesta fase ela associe elementos de sua aprendizagem com algo fora do seu cotidiano ou de sua perspectiva individual o seu individual diminuem. Assim é consenso que todo conhecimento adquirido pela criança pressupõe de uma relação com sua vivencia.

Segundo Oliveira (2011, p. 38) “a inteligência pode ser considerada como o resultado da experiência do indivíduo, e é por meio da experiência que ele simultaneamente incorpora o mundo exterior e o vai transformando [...]”. Percebe - se que a criança se organiza de acordo com a rotina e com seus conhecimentos de mundo para construir novos saberes.

É sabido que a criança mesmo estando no egocentrismo pode entender a existência de um ambiente exterior. Porém suas ações e seus pensamentos são movidos conforme seu tempo individual, assim para ele o que vale são suas relações com o mundo e não as interações do mundo com ele. Em outras palavras, para que a criança passe do tempo individual para o tempo social, faz-se necessário que ele supere o

egocentrismo, pois este aspecto é a evidencia de que ele relaciona tudo a sua volta com o seu próprio “eu”.

De acordo com Piaget (2002) a criança sai do egocentrismo no estágio nomeado como operatório concreto, sendo assim por volta dos sete anos de idade já diminui a questão da individualidade. Conforme Oliveira (2011),

Este estágio é caracterizado pela capacidade das crianças em raciocinar sobre o mundo de uma forma mais lógica e adulta. [...] A criança torna-se capaz de compreender o ponto de vista da outra pessoa e de conceitualizar algumas relações (p. 41).

O desenvolvimento do ser humano depende de vários aspectos, como o meio social e a maturidade. De acordo com Bock *et, al.* (2002, p.99) “[...] estudar o desenvolvimento humano significa descobrir que ele é determinado pela interação de vários fatores”. Sendo possível que algumas crianças que estejam com mais de sete anos, ainda permaneçam no egocentrismo. E assim elas ainda permanecem no tempo individual, tendo dificuldade para considerar o tempo social em suas relações cotidianas.

Segundo Piaget (1946) o tempo é a coordenação dos movimentos, o qual é entendido como o espaço em movimento, e está sempre associado com as situações de causalidade. Logo Marques (2001, p. 35) afirma que “o tempo é concebido de forma linear, onde os eventos constituem uma sucessão de acontecimentos cronologicamente ordenados”. Com base nos autores entende-se que o tempo pode ser considerado o resultado de uma causa ou a duração de algum acontecimento. Prigogine e Stengers, (1997) destacam que:

Cada ser complexo é constituído por uma pluralidade de tempos, ramificados uns nos outros segundo articulações sutis e múltiplas. A história, seja a de um ser vivo ou de uma sociedade, não poderá nunca ser reduzida à simplicidade monótona de um tempo único, quer esse tempo cunhe uma invariância, quer trace os caminhos de um progresso ou de uma degradação (p. 211).

Sendo assim, nota-se que o ser humano se desenvolve de acordo com o tempo, e cada um apresenta um tempo histórico diferente um do outro, e que este tempo é marcado por uma trajetória. Também pode ser percebido que o tempo é marcado através do social e individual das pessoas. Mas conforme a pesquisa realizada percebeu-se certas dificuldades dos estudantes em compreender o tempo social, mas a partir dessa situação Siman (2003) salienta que,

Na medida em que oferecemos às crianças oportunidades de tomada de consciência da historicidade de sua própria vida e da de seu grupo de vivência - é que ela estará se iniciando no desenvolvimento do pensamento histórico e no desenvolvimento da formação da sua identidade sociocultural (P. 125).

A partir desse ponto vista, entende-se que a construção do tempo social na criança, ocorre em conjunto com o tempo individual, o qual é marcado pelo cotidiano e experiências próprias das pessoas, pois é através da vida em sociedade que se é construído o tempo social.

Na perspectiva de Vygotsky (1995) o tempo é o ato de pensar, e é construído de acordo com o desenvolvimento intelectual do indivíduo, o qual muda de significado conforme vai construindo conhecimentos e experiências concretas, através da interação com o meio. Com isso compreender-se que conforme a etapa de desenvolvimento em que o estudante se encontra, ele mudará os seus conceitos sobre o tempo, pois esses conceitos são construídos sucessivamente.

Conforme diz Carretero (1997),

Para que o aluno adolescente ou pré-adolescente compreenda o significado dos diferentes períodos históricos, das eras cronológicas, etc; obviamente, deve ter desenvolvido anteriormente a compreensão do tempo pessoal e do tempo físico. Mesmo assim, a compreensão dos instrumentos de medidas é um requisito que também parece necessário (p.39).

Com base nesse conhecimento ver-se a importância do(a) professor(a) de criar situações e intervenções que estimule no estudante o interesse ou a curiosidade para esse processo de construção do tempo, visto que é elaborado de forma gradual, conforme o desenvolvimento do estudante.

Em história e em todas as demais disciplinas é importante que o(a) professor(a) tenha como ponto de partida os saberes já existentes no estudante, questionando o que eles sabem sobre o conteúdo e partindo das respostas surgem outras perguntas que levem os estudantes a pensarem de uma maneira mais científica. Fermiano e Santos (2014) afirmam que “obtem melhores resultados aquele professor que ouve os estudantes do que aquele que simplesmente passa a matéria” (p. 11).

Outro aspecto levantado por Fermiano e Santos (2014) é que quando o estudante inicia o ensino fundamental ele começa a perceber que o mundo não gira apenas em torno dele mesmo e que existem outras pessoas envolvidas em sua própria história e

cotidiano, percebe então que, existe tempo para tudo e que para se viver em sociedade ela precisa adequar-se a esse tempo.

Este processo da passagem da noção do tempo individual (interno) para o tempo social (externo), não acontece de forma rápida, é preciso que seja trabalhado com atividades em que estejam implícitos o tempo social, e que essa atividade propicie uma interação ativa do estudante, pois, é conforme Fermiano e Santos (2014) essa interação que o estudante “começa a compreender a capacidade do ser humano de [...] organizar-se e viver em sociedade” (p.14).

Para Cooper (2002), o estudante já entra na escola, sendo capaz de fazer sequências cronológicas de acontecimentos que tenham como referência a sua vida pessoal, atribuindo assim tudo a si mesma.

Por outro lado, Zamboni (1983) afirma que ao participar das atividades nas aulas, as noções de temporalidade vão se formando no estudante propiciando nele a vivência de um processo de aprendizado das noções temporais: as vividas, as concebidas e as percebidas. As vividas têm relação com o tempo do cotidiano da própria criança, nesta etapa o estudante atribui tudo a ela mesma, sem ainda ter a capacidade de sequenciar acontecimentos. As noções temporais percebidas segundo a afirmação do autor é quando o estudante já consegue sequenciar o que acontece no seu cotidiano. E as concebidas tem relação quando o tempo medido por acordos, regras, normas, critérios ou costumes sociais começa a fazer parte do contexto de vida do estudante, passando ele a esboçar as primeiras compreensões a esse respeito.

Quando os estudantes ouvem narrativas de histórias ou acontecimentos de forma corriqueira Cooper (2002) sustenta que eles “desenvolvem a capacidade de acompanhar um argumento, descrevendo sucessões no tempo, e aprendem a criar imagens que não vivenciaram” (p. 23,24).

Um dos objetivos para o 1º ao 5º ano citado por Fermiano e Santos (2014) com base no PCN de História é “Conhecer as regras de convívio social e se conduzir de acordo com elas” (p. 128). Sendo assim é importante trabalhar com atividades que envolvam o estudante e o tempo social desde cedo, para que a mesma venha ter a compreensão que existem regras exteriores e que ele precisa se adequar a elas, visando não só seu tempo, mas de todos e tudo que a cerca. Contudo, buscou-se uma melhora significativa no desenvolvimento da passagem do tempo do individual para o social a fim de uma melhor concepção e percepção do estudante como ser ativo no processo social.

Metodologia

O estudo desenvolvido embasa-se numa investigação in loco de cunho descritivo, realizado em uma Instituição Municipal de Ensino com dois estudantes sendo um de 8 e um de 10 anos de idade e em um Colégio particular com um estudante de 5 anos de idade, localizadas na cidade de Formosa Goiás. Foram realizadas seis intervenções, com três crianças de diferente faixa etárias.

A intervenção teve como objetivo analisar como o estudante passa do tempo individual para o social, e em que fase do desenvolvimento isso é possível. Inicialmente foi necessário realizar uma abordagem para investigar como o estudante constrói sua noção de tempo. E assim observar como ele tem a percepção de tempo fora de seu cotidiano.

Em uma primeira abordagem foram apresentadas para os estudantes diversas imagens, nelas continham desenhos com atividades diárias relacionadas com o cotidiano, como; dormir, estudar, almoçar, acordar, tomar banho. Na sequência as imagens ficaram disponíveis para que os estudantes organizassem da sua maneira, explicando os acontecimentos da história e o porquê que eles sistematizaram daquela formada. Sendo observado que todos os estudantes formaram uma sequência de imagens voltadas para o seu próprio cotidiano. Apesar da diferença de idade percebe-se que todas ainda tiveram a percepção individual de tempo voltada para si mesma.

Sucessivamente foi realizada a segunda intervenção com os mesmos estudantes para verificar a possibilidade delas compreenderem a percepção de tempo fora do seu cotidiano. Para essa atividade foi disponibilizado várias opções de imagens, sendo essas imagens de parque, cinema, pessoas no zoológico, pessoas na piscina, assistindo tv, enfim, variados ambientes. Dessa forma foi proposto para os estudantes formarem duas sequência de acontecimentos, a primeira seria montada de acordo com o que o estudante faria em um dia de domingo. E a segunda ele montaria um programa que faria com a sua família.

Nas duas abordagens os estudantes eram questionados sobre a forma que sistematizavam e escolhiam as imagens. Na medida em que eles iam montando a sequência de imagens conforme sua família, todo momento eles eram indagados, se aquela maneira ficaria boa para todos os integrantes de seu ciclo familiar. Lembrando-as a todo instante que elas deveriam ver como o todo das vontades dos seus familiares, o

programa que todos gostavam de fazer. Esta intervenção foi necessária para que fosse possível obter respostas sobre a passagem do tempo individual para o tempo social.

Quadro 1 - atividades propostas na intervenção pedagógica.

Atividades propostas na intervenção	Objetivos a serem alcançados
- Apresentar imagens ilustrativas de atividades diárias relacionadas com o cotidiano; -Organizar as imagens; - Questionar os critérios que a criança utilizou para formar tal sequência de imagens.	- Investigar a relação das crianças com a noção de tempo. - Analisar sua relação com o tempo individual e social.
-Disponibilizar diversas imagens de diferentes ambientes; -Montar duas sequências diferentes com as imagens, uma partindo do individual e a outra do social.	-Como a criança constrói a noção de tempo. - Verificar como a criança tem a percepção de tempo fora do seu cotidiano. - Analisar o processo de passagem do tempo individual para o tempo social.

Fonte: acervo das pesquisadoras

Resultados e discursões

As respostas de todos os estudantes serão evidenciadas, e assim eles serão identificados pela letra inicial do seu nome.

Na primeira investigação notou-se que os três ao realizar a atividade buscaram relacionar o seu cotidiano com as imagens. Assim, na medida em que foi disponibilizado distintas imagens relacionadas com as atividades do dia-a-dia, os estudantes ordenaram conforme sua própria rotina.

Na primeira intervenção ao oferecer diferentes imagens, foi pedido a eles para que cada um organiza-se da sua maneira. O estudante de 05 anos “B” (estuda no período matutino) organizou e explicou da seguinte forma: *“eu acordo e tomo banho pra ir na escola, faço tarefa na escola, brinco com minhas amigas, depois eu almoço e durmo”*.

Já o estudante de 08 anos “E” (estuda no período matutino) relatou: *“primeiro eu lancho, depois eu estudo, depois brinco, depois eu tomo banho, depois eu durmo e depois eu acordo”*. O estudante de 10 anos “L” (estuda no período vespertino) organizou também de acordo com sua rotina: *“Primeiro eu acordo, faço minha lição de casa, depois tomo meu café da manhã, tomo banho e vou para a escola.*

Neste momento foi necessário analisar as respostas dos estudantes e investigar como eles compreendem estas abordagens. Primeiramente os 3 estudantes com idade de cinco, oito e dez anos associaram as imagens ao seu ponto de vista individual, organizando-a conforma a sua rotina.

Como afirma Fermiano e Santos (2014),

O aprendizado relativo à sua sucessão de acontecimento em termos gerais, nessa faixa etária, pode partir de uma tomada de consciência da sucessão de eventos da rotina diária (hora de acordar, hora do banho, hora do almoço, hora do lanche, momento de ir ao parque) (p.39).

Desse modo foi possível analisar que os estudantes ao montarem a sequência de imagens atribuíram ao seu próprio cotidiano, e em nenhum momento eles mencionaram que outras pessoas também poderiam fazer parte dessa rotina.

Segundo Piaget (2002) a criança até os sete anos de idade ainda permanece no egocentrismo, e isso dificulta a compreensão do outro, o qual ela não aceita o ponto de vista divergente do seu, pois ainda está presa em um sentimento individual.

A segunda intervenção foi realizada a fim de obter respostas sobre a possibilidade destes estudantes passarem a perceber o tempo social, saindo do seu cotidiano. Assim foi disponibilizado á eles diversas imagens, sendo que, os estudantes utilizariam a quantidade de imagens que quisessem e foi pedido para que cada um fizessem duas sequências, a qual a primeira sequência seria um programa que ele faria sozinho, e a segunda sequência seria um programa que ele faria com sua família.

Inicialmente o estudante de 05 anos “B” organizou as imagens e explicou desta maneira: *“Eu ia brincar no parque, ia banha de piscina, andar de bicicleta, depois jogar vídeo game, brincar com o cachorro, depois assistir tv, jogar bola e brincaria de skate”*. O estudante de 08 anos “E” montou de forma aleatória: *“se desse tempo em um dia de domingo eu jogaria bola, brincaria no meu vídeo game, iria no parquinho, banharia de mangueira ou de piscina, assistiria um filme, andava de skate, andava de bicicleta, brincaria com meu cachorro, tomaria um banho, depois eu ia ler um livro, pular corda e depois dormi e acordo para ir à escola na segunda.”* Entretanto o

estudante de 10 anos “L” organizou as imagens com atividades que ela faria no domingo e mencionou outras pessoas que faria parte desse dia. *“Eu acordaria, tomava um banho, logo após iria ler um livro, cuidaria do cachorrinho da minha casa e brincaria com minhas amigas.”*

De acordo com os fatos abordados percebeu-se que tanto o estudante de 05 anos quanto o de 08 anos organizaram novamente as imagens de forma totalmente individual, não compreendendo que outras pessoas fariam parte deste dia. Logo o estudante de 10 anos ao organizar as imagens ele também relacionou ao seu cotidiano, porém ele teve a percepção de que outras pessoas fazem parte do seu dia.

Foi proposta a segunda sequência organizada pelos estudantes, a qual elas tinham que montar um programa com suas famílias. Inicialmente o estudante com 05 anos “B” organizou e selecionou algumas imagens da seguinte forma *“Eu gosto de zoológico e ia com minha família, ia almoçar com minha família, depois ia passear de carro, ia fazer um piquenique com minha família, tomaria sorvete, ia no clube, brincaria e ia assistir desenho”*. Quando indagada varias vezes sobre se todos iriam gostar daquela atividade, ela permanecia com sua opinião. Apesar dela englobar outras pessoas em seu programa, só pensava em suas atividades preferidas, sempre buscando imagens que demonstrava coisas que ela gostava. Sendo assim o estudante não conseguiu ampliar sua visão para as outras pessoas.

O estudante “E” de 08 anos montou alguns lugares que iria, porém mesmo indagando-o sobre a importância de todos que iriam participar do programa teriam que estarem satisfeitos ele escolheu alguns de seus programas preferidos. *“Iria passear com meu cachorro e minha família, tomaria um sorvete de chocolate, assistiria um filme de desenho com eles, iria para a casa da minha tia banhar de piscina, faria um piquenique, e iria para a missa com minha mãe”*.

Nessa perspectiva, percebeu-se que o estudante de 10 anos “L” conseguiu pensar em todos da família, e percebeu que outras pessoas fazem parte da sua rotina, “L” argumentou ao organizar a segunda sequência, a qual faria um programa com sua família: *“Viajaria com minha família de carro, depois iria ao zoológico porque minha irmã gosta muito, assistiria televisão pois todos da família gostam de assistir, depois iria a igreja com minha mãe, faria um piquenique, e brincaria com minha irmã, pois é o que eu faço sempre.*Dessa forma observa-se que o estudante de 10 anos construiu a percepção de tempo fora do seu cotidiano.

Imagem 01- Estudante de 05 anos organizando as duas seqüências:



(Organização do tempo individual)



(Organização do tempo com a família)

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Imagem 02- Estudante de 08 anos organizando as duas seqüências:



(Organização do programa individual)



(Organização do tempo com a família)

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Imagem 03- Estudante de 10 organizando as duas seqüências:



(Organização do programa individual)



(Organização do tempo com a família)

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Após todas as intervenções foi possível obter respostas sobre a construção do tempo do estudante. Inicialmente todos os três organizaram seu tempo de forma individual, sempre direcionando para sua perspectiva. Já em uma segunda abordagem, os estudantes com 05 anos e 08 anos de idade não conseguiram sair do tempo individual para o social, isso ficou evidente quando eles não conseguiram pensar no outro em suas atividades e nem perceber que outras pessoas teriam outros gostos, e que isso alteraria as suas escolhas.

Já o estudante com 10 anos de idade, conseguiu nas duas abordagens da segunda intervenção sair do tempo individual para o tempo social. Pois mesmo em atividades individuais ela acrescentou suas amigas, e ainda em atividade com a família ela pensou em programas que não só ela mais outras pessoas iriam gostar.

Isto comprova que para que ocorra a passagem do tempo individual para o tempo social, o indivíduo deve superar o egocentrismo, pois este o impossibilita de aceitar e pensar no ponto de vista de outras pessoas.

Considerações finais

Após se trabalhar com noções de tempo, percebeu-se a grande dificuldade que se encontrava para se entender e compreender a noção do tempo social com estudantes de diferentes faixas etária. Assim sendo o estudo teve como objeto perceber a noção de tempo social adquiridas por estudantes que se encontra em diferenças pertinentes de idade e assim, logo se encontra em diferentes níveis de aprendizagem.

Percebeu-se que os estudantes que foram objeto de estudo para tal pesquisa encontravam-se no primeiro momento em um pensamento equivalente igualitário, onde as três não percebiam a participação de demais pessoas na sua rotina, atribuindo assim apenas o seu próprio eu para a realização de todas as atividades no seu dia.

Vale ressaltar que o(a) professor(a) também é responsável pelo desenvolvimento da noção de tempo no estudante, sendo que tal noção deve ser trabalhada desde o começo na sua inserção a escola. Sendo esta noção de tempo embutida em todas as partes e aspectos da vida e muitas das vezes não sendo considerada e respeitada por estes profissionais para o desenvolvimento desta concepção, e para a construção desenvolvimento do conhecimento.

As atividades foram realizadas de forma a levar em conta a vivência e necessidades dos estudantes, com o objetivo de estimular os estudantes a perceberem a participação de outras pessoas sua vida cotidiana, sua rotina e seu caráter coletivo e desta maneira compreender a noção de tempo social.

Conclui-se que quando o estudante compreende a noção de tempo social, torna-se ainda mais fácil pra ela se entender como parte integrante de uma sociedade e do seu conhecimento, tendo neste contexto o(a) professor(a) como papel fundamental para a elaboração e aplicação de atividades que propiciem o desenvolvimento esperado. Cabe,

então, aos professores se dedicar no sentido de entender o seu estudante, para que assim possa haver ensino e aprendizagem de qualidade.

Referências

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13ª edição. São Paulo: Saraiva, 2002.

CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar - As Ciências Sociais e a História**. São Paulo: Artmed, 1997.

COOPER, H. **Didáctica de la historia em la educación infantil y primaria**. Traducion Pablo Manzano. Madrid: Morata, 2002. p. 263

FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS, Adriane Santarosa dos. **Ensino de história para o Ensino Fundamental 1: teoria e prática**. - São Paulo: Contexto, 2014. p. 271.

<https://dicionariodoaurelio.com/tempo>. Acesso em: 29 Mar. 2017

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. 248f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

OLIVEIRA, Leonardo de Pestillo. **Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento**. Curso de Pós-Graduação Educação a Distância. Centro Universitário de Maringá. Maringá – PR, p. 68, 2011.

PIAGET, J. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro, Ed Record, 1946

_____. **Epistemologia Genética/ Jean Piaget**. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PRIGOGINE, Ilya, STENGERS, Isabelle. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

SIMAN, Lana Mara de Castro. **A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a Aprendizagem**. In: ROSSI, Vera L. Sabongi ; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). Quanto tempo o tempo tem! Campinas: Alínea, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ZAMBONI, Ernesta. **Desenvolvimento das noções de espaço e tempo no aluno**. In: Centro de Estudos Educacionais e Sociedade. A prática de ensino de história. Campinas: Cedes/Cortez, n. 10, 1983, p. 47-63.

