



**SECRETARIA MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO  
SETOR PEDAGÓGICO  
2017-2018  
São José/SC, Brasil**

# **CADERNO PEDAGÓGICO ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**



**Coleção:  
CADERNOS PEDAGÓGICOS DA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ**

**Volume 2**

**2019**



**NUP/CED/UFSC**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SETOR PEDAGÓGICO**



**CADERNO PEDAGÓGICO**  
**ANOS FINAIS DO ENSINO**  
**FUNDAMENTAL**

**Volume 2**

**Organização**

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin - UFSC

Ana Paola Sganderla - UFSC

Rodrigo Mafalda – UFSC



**NUP/CED/UFSC**

1ª Edição  
Florianópolis, 2019

**PREFEITA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ**

Adeliana Dal Pont

**SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO 2012-2017**

Meri Terezinha Hang

**SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO 2018-**

Lílian Sandin Boeing

**SECRETÁRIA ADJUNTA DE EDUCAÇÃO**

Daniela da Silva Fraga

**DIRETORA DE ENSINO**

Lílian Sandin Boeing (2012-2017)

Claudia Macário (2018- )

**EQUIPE SETOR PEDAGÓGICO**

Alzira Isabel da Rosa, Ana Brasil de Oliveira, Carla Cristofolini, Clarilene Benner, Claudia Regina Macário, Debora Augusto Silva da Silva, Eleide Eli de Brito, Eliane Fatima Rover, Josane Fernanda Lisboa Chinkevicz, Jucineide Teresinha Martendal Schmitz, Juliana Cristina dos Santos Prudêncio, Kelen Bittencourt, Kerle Cristine Machado, Lenice Lúcio Cauduro da Silva, Ludmar Medeiros de Bem Peres da Silva, Roberta Silvano, Rose Mara da Silva Garcia, Tania Regina Janesch Wolf e Vilmar Peres Junior

**CONSULTORIA GERAL**

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

**COORDENAÇÃO DOS TRABALHOS**

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Ana Paola Sganderla

**CORREÇÃO ORTOGRÁFICA**

Sabatha Catoia

Eloara Tomazoni

Suziane da Silva Mossmann

**REVISÃO**

Ana Paola Sganderla

Rodrigo Mafalda

**CAPA/DIAGRAMAÇÃO**

Rodrigo Mafalda

(Casa do educador)

**CADERNOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL**

**DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ**

**Volume 2**

**Organização**

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Ana Paola Sganderla

Rodrigo Mafalda

Elaboração: 2017-2018

Florianópolis, 2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Ubaldo César Balthazar – Reitor  
Alacoque Lorenzini Erdmann – Vice-Reitora

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Antonio Alberto Brunetta – Diretor  
Roseli Zen Cerny – Vice-Diretora

**NÚCLEO DE PUBLICAÇÕES DO CED**

**Coordenadora**

Eliane Santana Dias Debus

**Vice-coordenadora**

Suzani Cassiani

**Conselho Editorial**

Caroline Machado

David Antonio da Costa

Débora Cristina de Sampaio Peixe

Diana Carvalho de Carvalho

Eliane Santana Dias Debus

Gilka Elvira Ponzi Girardello

Juliana Cristina Faggion Bergmann

Karen Christine Rechia

Marcelo Gules Borges

Marcos Edgar Bassi

Marivone Piana

Mônica Fantin

Jéferson Silveira Dantas

Patrícia Guerreiro

Patricia Laura Torriglia

Roselane Fátima Campos

Suzani Cassiani

Zenilde Durli

**Corpo Técnico- Administrativo**

Bethânia Negreiros Barroso

Jorge Cordeiro Balster

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da Universidade Federal de Santa Catarina

C122

Caderno pedagógico [recurso eletrônico] : anos finais : volume 2 / organização,  
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Ana Paola Sganderla, Rodrigo  
Mafalda ; Prefeitura Municipal de São José, Secretaria Municipal de  
Educação, Setor Pedagógico. – Dados eletrônicos. – 1. ed. – Florianópolis:  
NUP/CED/UFSC, 2019.

224 p. : il., gráf., tab. – (Cadernos pedagógicos da rede municipal de  
educação de São José)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-9457-041-3

ISBN 978-85-9457-039-0 (Coleção)

E-book (PDF)

1. Educação. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Professores –  
Formação. I. Laffin, Maria Hermínia Lage Fernandes. II. Sganderla, Ana  
Paola. III. Mafalda, Rodrigo. IV. Prefeitura Municipal de São José.  
Secretaria Municipal de Educação. Setor Pedagógico. V. Série.

CDU: 37

Elaborado pelo bibliotecário Jonathas Troglio – CRB 14/1093

## SUMÁRIO

Apresentação .....	8
Notas sobre a formação continuada de professores/as de Ciências	
Leandro Belinaso Guimarães .....	9
O Ensino da Filosofia “Filosofia: isto é Educação”	
Rodrigo Mafalda .....	16
Repensando o ensino de Língua Estrangeira a partir da prática e da reflexão compartilhadas	
Hamilton de Godoy Wielewicki .....	34
Possibilidades metodológicas para o ensino de História na rede pública municipal de ensino de São José	
Elison Antonio Paim e Professore(a)s de História .....	41
Relatos de Experiências de Ensino de História .....	51
O processo de formação continuada de Língua Portuguesa no biênio 2014/2015: discussões empreendidas com professores atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental no município de São José/SC	
Eloara Tomazoni e Sabatha Catoia Dias .....	55
Socialização de práticas de língua portuguesa .....	69
Socialização das experiências: sequência didática sobre fábulas	
Simone de Abreu .....	69
Socialização das experiências: jornal da história da língua	
Samuel Góes .....	88
Socialização das experiências: gincana literária	
Joice Maria Pereira .....	91
Socialização das experiências: o manifesto	
Vânia Aparecida Ribeiro .....	94
Tema: redução da maioria penal -Gênero: história em quadrinhos	
Vânia Aparecida Ribeiro .....	97
Formação dos professores de Informática e aplicação das novas tecnologias no cotidiano escolar	
Cecilia Estela Giuffra Palomino, Rita de Cassia Clark Teodoroski, Marina Keiko Nakayama e Ricardo Azambuja Silveira .....	107
Socialização das experiências: o uso correto da internet	
Fabiana de Fátima Aparecida de Oliveira e Priscila Alves .....	115
Repensando a Avaliação: relatório síntese das contribuições enviadas pelas unidades de ensino	
Daniel G. Berger .....	119
Vivências pedagógicas: a neurociência aplicada na Educação Especial inclusiva no município de São José	
Sonia Odette Targino de Azevedo Simões e Eni Cristina Ventura .....	136
Vivências Pedagógicas: a Neurociência Aplicada na Educação Especial Inclusiva no Município de São José .....	151



## **Apresentação**

O conhecimento é a construção que se realiza entre sujeitos, num processo interativo situado em sua relação com o contexto histórico social. Sendo assim, cada indivíduo que compõe um determinado espaço social, seja família, escola ou comunidade, traz e leva consigo, vivências, experiências e conhecimentos adquiridos através de sua perspectiva histórico-cultural, ou seja, de seus universos referenciais histórica e culturalmente formados.

Nessa perspectiva, faz-se necessário oportunizar a formação continuada aos profissionais da Educação Básica. Diante disto, a Prefeitura Municipal de São José, através da Secretaria de Educação e da Direção de Ensino sempre comprometida com a garantia da qualidade de ensino e da aprendizagem dos escolares, tem investido na formação de seu corpo docente entendendo sua importância para as transformações necessárias no trabalho pedagógico.

Os textos apresentados neste caderno pedagógico são fruto desta formação continuada no ano de 2015, e que foi desenvolvida em momentos distintos, contemplando o tempo destinado à hora-atividade coletiva dos educadores em consonância com o Decreto Municipal nº 1.570/2013. O material completo foi organizado em 5 (cinco) volumes e categorias principais: Educação Infantil, Anos iniciais, Anos finais, Educação Integral e o TAS (Programa Tempos de Aprendizagem).

As formações foram mediadas por diferentes professores de diferentes áreas de atuação e sintetizadas nos textos que podem ser lidos a seguir. O espaço destas constituições foi primordialmente a Casa do Educador do município.

A Casa do Educador é o espaço crítico onde o professor realiza o “uso público da razão” no sentido da Aufklärung (no sentido Kantiano), onde quase 20 mil pessoas passaram por formações somente no ano passado (2015). O espaço que oferece também, área de acolhimento com Reiki, massoterapia, ginástica laboral, informática, biblioteca e curso vivencial de Reciclagem Reconexão Retorno à Fonte (RRRF). Desde a inauguração, em abril de 2014, a Casa do Educador funciona das 7h30min às 19h e é um espaço totalmente voltado para o professor da rede municipal de ensino de São José.

## **Notas sobre a formação continuada de professores/as de Ciências**

**Leandro Belinaso Guimarães<sup>1</sup>**

Ao longo dos anos de 2014 e de 2015<sup>2</sup> tive o prazer de trabalhar com um grupo de professores/as de ciências da Prefeitura de São José/SC. Nossos encontros aconteciam mensalmente, sempre às terças-feiras, com duração de quatro horas. Ocorriam na aprazível “Casa do Educador” – espaço que nos acolheu e nos abrigou ao longo do trabalho. Este breve ensaio expõe de modo introdutório as perspectivas teóricas e práticas que acionei neste processo formativo. Além disso, conto de modo muito sucinto, já nesta introdução, o que ocupou a arena da formação. Destaco que os/as professores/as participaram de todas as tomadas de decisões: das perguntas que enfrentaríamos, das temáticas que examinaríamos, das práticas pedagógicas que compartilharíamos; enfim, esforcei-me para que aquele dia mensal, aquelas tardes ou manhãs (que se alternavam), pudessem ser vistas menos como uma obrigação e mais como um compromisso de partilha e de aprendizagens coletivas.

O foco foi pensar as práticas pedagógicas cotidianas em ciências das próprias professoras. Articular à formação aquilo que se vivenciou na sala de aula foi nosso principal objetivo. Através de práticas pedagógicas efetivamente realizadas, criamos teorias, pensamentos, indagações. Fomos até fontes bibliográficas para podermos remexer com maior densidade nossas questões, que, neste movimento, também foram se transformando ao longo do processo. No decorrer do primeiro semestre de 2014, trocamos muitas experiências. Narramos aulas e nos inventamos professores através dos ensaios escritos sobre nós mesmos. Tivemos conversas francas sobre as práticas pedagógicas realizadas, esmiuçando aquelas consideradas “exemplares” por cada um/uma, em cada detalhe. Constituímos pouco a pouco um coletivo interessado em partilhar as aulas que ministrávamos, em aprender juntos e em colocar em questão nossas próprias práticas pedagógicas cotidianas. No segundo semestre de 2014, enfocamos três temáticas elegidas coletivamente para um aprofundamento: drogas, biotecnologia e evolução. Montamos oficinas, trouxemos convidados, nos debruçamos para discutir enfoques curriculares e práticas pedagógicas sobre estes temas.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenador do Grupo de Pesquisa “Tecendo”. Contatos: [lebelinaso@gmail.com](mailto:lebelinaso@gmail.com) ou [www.facebook.com/tecendo](http://www.facebook.com/tecendo)

<sup>2</sup> Em 2015 trabalhei em parceria com o professor Jorge Nogared Cardoso, da UNISUL, tanto no planejamento, como nas próprias oficinas realizadas com os professores.

Em 2015, retomamos questões que ficaram soltas e acolhemos os colegas que não estiveram presentes no ano anterior. Decidimos partir para um trabalho prático e usar o espaço da formação para a criação. Fizemos do nosso espaço coletivo uma espécie de atelier e colocamos a mão na massa.

O desafio foi pensar a construção, em pequenos grupos, de quatro almanaques, que poderiam ser usados com as crianças. Aulas foram montadas nas escolas para que os estudantes já pudessem explorar algo do material que estávamos construindo ou, então, para produzirem, elas mesmas, algo que pudesse adentrar nossos almanaques. Eles trouxeram dicas de filmes, tirinhas, curiosidades, textos explicativos, pensamentos, atividades lúdicas, imagens; enfim um material para que todos pudessem se sentir autores e autoras. As formações, de repente, se tornaram espaços e tempos de invenção. As temáticas elegidas para a construção dos almanaques foram: dengue, água, elemento químico e hormônios. Volto a comentar sobre esse trabalho na conclusão do ensaio, apontando algumas sugestões para uma próxima formação.

Antes de continuar, gostaria de ressaltar que este texto não pretende esmiuçar as discussões processadas sobre as temáticas, mas, sim, expor alguns entendimentos que balizaram a construção da formação. Ressalto aos leitores e às leitoras que pouca novidade estará em jogo nas linhas seguintes. Elas apenas sistematizam entendimentos teóricos, práticos, poéticos e políticos que venho assumindo nos últimos anos em trabalhos formativos com professores/as, sobretudo, no campo em que mais atuo: a educação ambiental.

## **1 A formação através do cotidiano vivido na escola**

Início esta seção pensando em uma cena fictícia, na qual qualquer semelhança com um acontecimento vivido não seria mera coincidência. Nela, professores e professoras da educação básica estão, quase ao mesmo tempo, se deslocando de suas casas, seus bairros, suas localidades, suas escolas, para irem até um certo lugar. Nele aconteceria um encontro de formação continuada ministrado por um docente universitário. Movimentar-se até aquele lugar não era algo simples. Mesmo com as semanas correndo agitadas nas escolas, o deslocamento poderia, quem sabe, funcionar como o ato de abrir uma janela.

É pelas janelas que vemos. Mas diante delas, o que enxergamos? Como acessar janelas que deixem ventos revirarem nossas práticas pedagógicas? Uma “janela se dispõe

como uma abertura para que possamos nos ver, sob a escusa de apreciarmos a vista”. (LEAL, 2009, p. 151) Gosto dessa metáfora, ou seja, de pensar a formação como uma janela para nos vermos. Quem sabe o deslocamento de tantos professores até aquela formação se configurou através do desejo de um pouco de ar, de ver-se, de rachar paredes, de destravar portas, de sentir um vento tocar o rosto.

A expectativa anterior ao início desses encontros gerava alguma ansiedade, pois significava o retorno de muitos à condição de “alunos” (ao menos eles e elas imaginavam que seriam posicionados desse modo naquele espaço). São tantos anos à frente de turmas numerosas de crianças e de jovens, como seria, agora, estar do outro lado? Escutariam as mesmas palestras de sempre? Ainda não sabiam que seriam instados a estarem como protagonistas, não como meros espectadores passivos, tal como o lugar de aluno é comumente visto nas escolas.

Quantas atividades e projetos de educação científica produziram essas professoras e esses professores ao longo de suas vidas profissionais? “Será que estavam fazendo a coisa certa”, “o que mais podiam melhorar”, “o que estaria faltando”? Essas foram algumas das perguntas que eles e elas anunciavam como justificativa para estarem naquele lugar. Porém, e se pensássemos que cada projeto, cada prática pedagógica experimentada por esses anônimos professores, tem, ao mesmo tempo, potências e fragilidades? E se nada houvesse a ser melhorado, mas muito ainda a ser criado?

Em um pertinente e instigante artigo intitulado “A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens”, Marcos Reigota (2010) indaga o papel que inúmeros anônimos professores – em suas práticas pedagógicas cotidianas políticas e poéticas –, espalhados pelas escolas do interior do nosso país, têm na construção da educação. No resumo do artigo, podemos ler:

[...] aqueles que vêm das margens contribuem politicamente, com suas existências e processos trans-formativos, com muito mais do que aquilo que a academia lhes reconhece. Eles e elas recriam os conhecimentos, se colocam neles, criam e modificam os sentidos do estudar, do compreender e mudar as práticas pedagógicas e políticas, nas escolas e na academia [...] (REIGOTA, 2010, p. 1).

A formação de saída traiu as expectativas que as professoras nutriam! Ela não as queria informar sobre os conteúdos, os pressupostos epistemológicos, os valores considerados “corretos” à educação em ciências. Desejava com eles, coletiva e cotidianamente no *espaçotempo* (ALVES, 2012) da formação, construir os pressupostos

da educação que desejávamos. O primeiro movimento foi de escuta: quem pensavam ser aqueles/as professores/as, que práticas pedagógicas nomeavam como “exemplares” ao ensino de ciências, que ações educativas desejavam partilhar, que narrativas sobre suas próprias experiências conseguiam escrever e socializar? E mais, como permitir que se conhecessem, que pudessem conversar, escutar uns aos outros, pois como afirma Valdo Barcelos (2008):

Nossa cultura de formação de professores ainda é pautada, por um lado, na espera pelo professor de alguém que vem lhe fornecer uma fórmula, uma receita e, por outro, de uma ideia de planejamento e gestão pública da educação que ainda insiste numa formação continuada muito restrita a palestras, conferências e mini-cursos isolados [...] (p. 71).

Como seria se arrastássemos a formação, tal com perguntaram Elenise Andrade, Eva Baú e José Pinto Filho (2011), “[...] para o desassossego da criação, para o tenso e poético silêncio que se faz entre o visto, o vivido, as palavras e as imagens [...]” (p. 260)? E se colocássemos em cena modos diferentes de ver. Articulássemos efetiva e afetivamente à formação o cotidiano. Esse escorregadio, instável, impreciso, amplo movimento de tessitura e de partilha das redes de saberes e de fazeres que se conectam intimamente nas escolas. Essas redes que não estão, simplesmente, no cotidiano. “Elas são o cotidiano”. (FERRAÇO, 2007, p. 78)

E se tecêssemos, na formação, narrativas que imprimissem outros entendimentos sobre aquilo que praticamos, produzindo outras possibilidades de composição de paisagens, lugares, mundos e aulas. E se, nos perguntássemos tal como propôs Marcos Reigota (2010):

Quem são essas pessoas que vêm das margens? Que histórias e conhecimentos trazem? Como chegam ali, como permanecem e como saem de um curso...? (...) A exposição pública da trajetória escolar e pessoal dos que vêm das margens, elaborada por eles mesmos, contribui para se entender e teorizar sobre a educação contemporânea brasileira? (REIGOTA, 2010, p. 3)

Tal profusão de perguntas nos remete a uma formação e a uma política formativa e pedagógica muito distinta daquela que toma os professores e as professoras como se fossem uma espécie de “massa” homogênea, coletivizada pela ingenuidade de suas práticas, pela ínfima leitura dos textos acadêmicos da Educação.

Raymond Willians (1969) aponta no capítulo conclusivo de uma de suas obras de maior fôlego chamada *Cultura e Sociedade: 1780-1950*, um esgotamento da noção de

“massa” como modo de ver todo e qualquer indivíduo tido como “comum”. A “massa”, diz o estudioso da cultura, seria sempre enunciadora de um outro distante. Nessa categoria estaria toda a ameaça à cultura, entendida como aquilo que valeria a pena se adquirir e saber. E argumenta não haver efetivamente a “massa”, mas um modo de ver um conjunto amplo de diferenças como algo homogêneo, volúvel, vulgar.

O problema não são as práticas pedagógicas escolares de ciências em si mesmas, experimentadas, criadas e teorizadas no cotidiano pelos anônimos professores das escolas públicas brasileiras, tomadas muitas vezes como ingênuas, simplistas, apolíticas. O problema está na visão daqueles que “massificam” tais ações instituindo-as com tais atributos. “O desprezo [...] sempre latente no altamente letrado é um sinal das limitações do observador e não das limitações das atividades em si mesmas.” (WILLIAMS, 1969, p. 318).

Talvez fosse interessante atentar ao que argumentava Raymond Williams (1969) em meados do século XX: a leitura está atravessada pela experiência. Essa que não é apreendida para ser repetida, passivamente transmitida; “[...] ela acontece para migrar, recriar, potencializar outras vivências, outras experiências [...]”. (LOPES, 2007, p. 26) Eis o trabalho da/na formação: escutar e potencializar outras experiências. Um processo formativo que se costure a partir da criação, não da reprodução, seja de um pensamento cristalizado na academia, seja de uma prática pedagógica fixada na escola. Desse modo e nessa acepção teórica e política, estaríamos menos focados pedagogicamente na transmissão e mais na escuta dos elementos advindos da experiência – daquilo que irrompe como modos singulares de sentir, de viver, de se relacionar, de praticar, de teorizar o cotidiano escolar.

O que nos ensinam os professores das escolas públicas que investem tempo e afeto nos projetos educativos que desenvolvem? Quais os efeitos de suas ações nas vidas de crianças e jovens? Como estabelecer conversas e escutas com os professores das escolas públicas para que possamos construir uma educação que expresse trajetórias e experiências? Como promover um processo formativo que intensifique os espaços de passagem, entre como chegamos e como, agora, nos diferimos? É, quem sabe, nesse processo formativo que podemos entrar em choque com os lugares-comuns que nos habitam.

## **2 Conclusões provisórias**

Para finalizar, gostaria de apontar que avançamos muito nestes dois anos, sobretudo porque construímos um ambiente de confiança, de trocas e de estudos. É muito importante que os professores, além de se encontrarem, possam ter tempo para compartilhar experiências e, juntos, uns com os outros, acharem novas perguntas para seus desafios cotidianos. Acredito ter conseguido dar este tempo a eles e elas. O maior desafio é conquistarmos um coletivo, efetivamente. Dos oito encontros em cada ano, a maioria não pode estar presente de modo contínuo. Talvez por questões pessoais e profissionais, mas, sobretudo, porque a formação alternava seus turnos. Houve professores que só vieram de manhã, por exemplo.

O trabalho com a construção coletiva dos almanaques em 2015 foi, a meu ver, bastante interessante e instigante. Entretanto, exigiu um tempo dos professores para além da formação. E isso acabou sobrecarregando alguns em detrimento de outros. Isso porque alguns professores abraçaram com mais dedicação o trabalho e outros, por falta de tempo, dificuldade de achar tempo livre ou de se ver como autor, acabaram se envolvendo pouco. Esse talvez seja uma das grandes questões que levo comigo: como destinar tempo livre aos professores, para que eles possam criar sem precisar atender às urgências que lhes tomam o corpo a todo momento?

Os almanaques estão praticamente finalizados, mas precisam ser retomados no começo de uma nova formação, revisados e, se possível, impressos para serem levados às salas da aula. Ver como funcionam na escola, como “produzem currículo” de ciências, talvez possa ser o mote do reinício dos trabalhos em uma próxima etapa.

### **Referências bibliográficas:**

ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii e Vitória: NUPEC/UFES, 2012.

ANDRADE, Elenise; BAU, Eva; PINTO FILHO, José Barros (Orgs.). *Olhares Cotidianos (re)velam o programa Turismo CO2 Neutro*. Feira de Santana: Editora da UEFS, 2011.

BARCELOS, Valdo. *Educação ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes*. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Pesquisa com o cotidiano*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

- LEAL, Bernardina. Janela. In: KOHAN, Walter Omar; XAVIER, Ingrid (Orgs). *Abecedário de criação filosófica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LOPES. Denílson. *A delicadeza: estética, experiência e paisagens*. Brasília: UNB, 2007.
- REIGOTA, Marcos. *A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens*. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 1-6, jan./abr. 2010.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Sociedade: 1780-1950*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

## O Ensino da Filosofia “Filosofia: isto é Educação”

Rodrigo Mafalda<sup>3</sup>

O texto a seguir é um registro da atuação como professor/consultor no projeto de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de São José nos anos de 2014 e 2015 em parceria com o Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Um breve registro das teorias e metodologias trabalhadas nos encontros com os professores de filosofia da rede, encontros estes que ocorreram em grande parte na Casa do Educador do município inaugurada no decorrer do percurso. Trata-se da apresentação sucinta de alguns dos autores trabalhados, de leituras recomendadas, pelos quais compreende-se as pesquisas e os estudos sobre a prática do professor em sala de aula no ensino de filosofia, também a partir do uso de tecnologias de aprendizagem. São rápidas reflexões sobre a filosofia da educação e a filosofia em geral. Pelos quais discutimos a organização de metodologias que tratem dos estudos de filosofia a partir de seus períodos, suas disciplinas e temas principais. Entre os desafios e as possibilidades que se apresentaram o foco principal foi enfim a relação positiva entre filosofia e educação para afirmar que “Filosofia: isto é educação”.

Quando se trata de educação, estamos diante da atividade que é fundamentalmente prática, trata-se de um processo social. Enquanto a filosofia é entendida como atividade eminentemente teórica. Porém, se entendemos que toda prática é interpelada pela teoria, é preciso esclarecer como e por que se efetiva essa interpelação. Por isso, algumas das questões nortearam os encontros: Filosofia da educação ou Filosofia e Educação? Como fim: uma filosofia para educação, alvo, meta e destino? Como precedência: a filosofia originando-se na educação? Como causa: uma filosofia pela educação? Como posse: a educação pertenceria ou corresponderia a uma filosofia?

Em todo caso, a proposta inicial foi preservar os caminhos tradicionais da filosofia, os estudos clássicos e o conteúdo exclusivo, dividindo o ensino em três etapas principais pensando inclusive a elaboração futura do currículo: o que é filosofia/história da filosofia; disciplinas da filosofia; e temas/problemas a partir do contexto filosófico

---

<sup>3</sup> Mestre em Filosofia da Educação e Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFSC. Integrante do Grupo de pesquisa *Bio-grafia Nietzsche*. Com pesquisas na área da *Filosofia da Educação: sobre Nietzsche e a Educação*. E-mail: mafalda.rodrigo2@gmail.com

antigo, medieval, moderno e contemporâneo. Três etapas principais apresentadas para seleção de textos e elaboração de materiais. Obviamente levando em conta as transposições necessárias ao ensino fundamental.

Nessa direção, porém, são duas questões fundamentais: qual o valor e o caráter da formação filosófica? E como concretizar essa formação? Mesmo com a importância da primeira questão, o foco deste registro são as respostas práticas e possíveis para a segunda questão. O que se destaca neste sentido, são as relações polêmicas sobre formação e o filosofar, para além do conteúdo propriamente filosófico, mas implicando-o. Por isso foi preciso refletir primeiramente e buscar respostas a essas questões avaliando alguns dos reconhecidos trajetos pelo qual o ensino de filosofia foi então reconhecido na escola, para logo perceber, por exemplo, que uma justa e específica avaliação do aluno implicaria sempre determinada decisão metodológica.

Neste sentido, a pauta dos encontros partiu sempre do reconhecimento de algumas das metodologias para o ensino de filosofia. Mas não só isso, pois era preciso pensar que o sentido próprio da formação e do ensino de filosofia é o filosofar. Este é o sentido de uma educação para o pensar: o filosofar. Priorizando o contexto abrimos o diálogo com a própria filosofia e sua história. E, aí sim, a nítida importância e necessidade do professor de filosofia e do seu trabalho como estratégicos ao ensino.

## **1 Que o professor seja um filósofo da educação: filosofia da viagem**

Há diferentes olhares para pensar a relação entre filosofia e educação: a) Uma corrente filosófica lê a educação e oferece a sua verdade, o seu sentido, os seus fins, a sua interpretação, enfim, o que em cada caso seja mais apropriado; b) Adotar uma postura eclética, em que se considere todas as correntes possíveis; e c) Organizar a apresentação da disciplina com uma pergunta, um problema que é debatido na forma de seminários, como tema gerador do pensamento. Compreende-se também que a filosofia pensa a educação em três esferas principais: epistemológica, axiológica e ontológica. Sem deixar de compreender os valores da escola atual a partir da filosofia da educação.

Avançamos bastante neste sentido e com questões sobre o tempo/espaço escolar *versus* tempo/espaço da comunidade em geral.

De certo modo, é preciso que o professor seja um filósofo da educação e não apenas um transmissor de filosofias a partir de manuais de filosofia. “*Filosofia: isto é educação*”, propõe a importância crítica da formação do professor, tendo em vista, que a

filosofia é um modo de vida que está para além do cuidado com a riqueza, a fama e a honra, mas que se preocupa com o pensamento, a verdade e o espírito. Deste modo relacionamos os conceitos de formação, educação e cultura.

Para compreender que, não é possível “viver da filosofia”, mas na filosofia, e de certa forma, fazer com que outros a vivam, pois esse é o compromisso e o sentido do fazer filosofia, assim como pensar sobre autoformação. Estamos apostando com a filosofia a direção contrária da barbárie atual e da banalização do conhecimento e do caráter do professor.

Em relação a isso, há o exemplo de Sócrates e o notório enigma de uma vida em que ele não pretendeu escrevê-la por si própria, mas que seus educandos não conseguiram não escrever. Porque Sócrates vive filosofando, isto é, educando. Ele vive segundo a filosofia, portanto, segundo a educação. Na ética socrática, devemos frisar, temos uma ética professoral, por exemplo, na famosa alegoria da caverna, o que acontece? O filósofo volta-se para a caverna, para libertar os seus semelhantes, assim como na educação em geral, o filósofo como educador está, como comparação, na caverna da sala de aula. O educador que se volta para o mundo e acompanha o aluno. E o método? É a maneira com qual ele ensina para ser correspondido. E é neste sentido que a caverna também pode ser representada no ambiente virtual de aprendizagens e no uso de tecnologias. Deste modo, questionou-se a importância da metodologia na organização das aulas, questionando a disposição de conteúdos em ambientes virtuais para aprendizagem. Levando em conta que o propósito não era reduzir o ensino da filosofia à metodologia Socrática/Platônica. Mas observar as diferenças de interpretação entre o “diálogo antigo” e a “meditação moderna” na filosofia, como interfaces para os discursos do método.

E do exemplo anterior do filósofo da moral vamos em direção ao filósofo trágico: o filósofo Nietzsche, o mestre andarilho, para retomar como proposta metodológica a *Filosofia da viagem* como estratégica ao trabalho do professor. Então a imagem da Caverna dá lugar para um importante cenário, a imagem da Escola de Atenas de Rafael de Sanzio, ali podemos preservar a pluralidade de ideias e pensar o mapa de uma viagem pela filosofia, seus autores, suas linhas, sua força agonística e cultural para aprimorar a caminhada e o passo diante do panteão do pensamento humano. Pensando um contraponto, e para Nietzsche:

[...] o fim da tragédia grega foi o resultado da racionalização da arte, fruto do processo progressivo de supremacia do espírito apolíneo, em função da influência de Sócrates. Eurípedes já dá sinais de ir eliminando da tragédia o dionisíaco, em favor de

elementos morais e intelectuais pregados pelo socratismo. Sócrates é visto como modelo de homem teórico - quis dominar a vida com a razão e aí teria começado a decadência da humanidade. Sócrates faz triunfar o mundo abstrato do pensamento e toda a civilização ocidental acaba invadida pelo racionalismo. Sócrates acusa a arte de irracional, de representar o agradável e não o útil. Nietzsche sonha com um processo de reestetização do mundo, isto é um renascimento do espírito dionisiaco sem abandonar o apolíneo e assim fazer e construir uma existência artística. (HARDT, 2010, p.9).

E enfim, da perspectiva moral socrática à trágica nietzschiana, mantemos a provocação para pensar os valores atuais e dizer: Filosofia: isto é educação. Porém, como ensinar filosofia? Sem esquecer que o objetivo da formação filosófica é propriamente o filosofar, e não, uma doutrina?

Em busca de orientações e roteiros, seguimos inicialmente com uma pequena reflexão sobre a metáfora da viagem. A viagem, o viajante e o andarilho como os fios condutores e três imagens que servem para refletir sobre o que é talvez, fazer filosofia.

A partir de duas categorias principais, do “viajante” e do “andarilho”, a *Filosofia da Viagem*, de Jelson Oliveira (2014), é a síntese de dois modelos da filosofia quando vamos ensinar o que é o filosofar.

Recorrer à metáfora da viagem, no entanto, e a outras metáforas é perceber que também é possível ensinar filosofia de maneira criativa, como transfiguração, isto é, por ícones e imagens, na direção da sensibilização do aluno e na busca da produção e apropriação de conceitos, onde o texto filosófico possa também ser entendido como uma importante trama de metáforas, no qual podemos restabelecer o filosofar (isto é, a partir de um saber figurativo).

Como vimos na proposta do livro sobre a *Filosofia da viagem*, estabelecendo uma relação metafórica entre “filosofia” e “viagem”: exercitando o pensamento filosófico como paisagens, grandes paragens, pequenas e grandes ilhas como fontes de sabedoria. E a filosofia como uma viagem e uma aventura do pensar humano entre as ilhas. O pensar entre as encostas ao subir as montanhas, percebe a força do rio em direção ao mar. E compara, com a força dos discursos que se perdem no oceano das palavras e na procura de definições.

Por isso, não se trata da banalização da “viagem”, da viagem como o estado alucinatório provocado, por exemplo, pelo consumo de entorpecentes. A filosofia não é uma droga, o que a filosofia procura é um lugar oposto ao estado alucinatório do “vício”,

da “ilusão” e do “delírio”. E não é isso fazer filosofia? E o que é então fazer filosofia? E não é a filosofia a desintoxicação do espírito.

Por isso e, ao mesmo tempo, torna-se válida a formação crítica e a reflexão em torno da verdade e da ilusão: “e que droga de filosofia!”. E a questão é: em que condições a filosofia é uma droga? <sup>4</sup>

Importante no momento é de novo perguntar: em que condições o seu ensino é uma droga? E não é por acaso, que muitas das contendas da filosofia, transformaram-se em um estado alucinatório de divagações e delírios, em que a filosofia também é um mar de preconceitos que se arrastam no bojo biográfico de um e outro filósofo. Mesmo assim, de biografias e cartas não se destrói filosofias. Estamos falando de pensamentos, conceitos e de ideias que estão no mundo independentemente do conceito ou da definição de cada filósofo.

Qualquer transposição filosófica neste sentido é arriscada e bem-vinda, na relação com os temas filosóficos: entre filosofia e loucura, filosofia e educação etc.. Mas isso não é tarefa fácil, em todo caso, não podemos seguir apenas o caminho explícito e o tema descrito pelos autores. Pois muitas interpretações estão nas entrelinhas e seguem por problemas desenvolvidos por outros filósofos.

Isso quer dizer, que o implícito e o paradoxal são tão importantes quanto qualquer resposta de um determinado autor, neste sentido, é apressado recorrer à razão ou a crença na Verdade, procurando o Real e a Realidade, “como se”, o lugar oposto do estado alucinatório da ilusão, por exemplo, realmente fosse a razão e a vigília de determinada Verdade com “V” maiúsculo, descrito no texto específico, explicitamente falando. Qualquer estado incondicional de vigília ao que está explícito no texto, para qualquer filosofia, pode ser um sintoma claro de ilusão e delírio. Polêmicas a parte sobre a verdade, o ato de viajar na filosofia então implica:

- i) novos territórios para o pensamento: não dá para respirar dentro de uma única cultura;
- ii) pensar a metáfora da viagem a partir da filosofia significa observar a educação do filósofo através das viagens. “De que viajar é uma das principais atividades para a autoformação do filósofo” (FEITOSA, 2006, p.279);

---

<sup>4</sup> Com “Que bagulho é isto – filosofia?”, Roberto Goto envereda pelo acidentado terreno em que se dá a busca e/ou conquista de conceituações que expliquem e justifiquem a presença da disciplina no ensino. Seguindo trilhas e questionando atalhos, passa em revista as relações (que muito nos interessou) entre o conhecimento filosófico e o científico, a didática baseada na etimologia e, sobretudo, as perquirições de cunho utilitarista, que atraem o ensino da disciplina para os lados da aprendizagem técnica.

iii) trata-se da vivência de um deslocamento que opõe o viajante ao homem sedentário. Quem viaja vive a experiência de um interregno que rompe com as estruturas preestabelecidas e os quadrantes marcados da vida social gregária (OLIVEIRA, 2014 p.22);

iv) sem chão próprio, o viajante está num não-lugar, numa verdadeira utopia. Livre das amarras, ele recusa as prisões dos compromissos sociais, das relações ensaiadas, das coerções fastidiosas. Prefere o tempo das “durações subjetivas” (ONFRAY, 2009, apud. OLIVEIRA, 2014 p.22).

v) através de viagens, na juventude, tornar-se insensível para o nacional. (NIETZSCHE, frag.34, KSA 1, apud. FEITOSA, 2006, p.279 ).

vi) viajante aquele que pertence à via, que se põe a caminho, que está na estrada. (OLIVEIRA, 2014 p.22).

E quem viaja (o viajante) constrói seu próprio caminho e deve cuidar e proteger a via que percorre (o método), o que não significa planejar todos os trajetos. Porque quando se fala de uma filosofia da viagem e de um método, não se refere ao turismo de massa: que faz da viagem um passeio sob condições controladas e anteriormente planejadas.

A viagem permanece sendo, assim como a vida, algo que acontece à revelia de nossos planos. Por isso o método, assim como todo fundamento, serve apenas como diretriz, que se constitui a partir do efetivo, e como movimento, todo método é provisório e discutível. Viajar então é: i) relativizar as verdades e fazer circular ideias ii) refletir mais profundamente sobre as supostas certezas da vida. Desse modo, filosofar é, então, deslocar o horizonte da própria compreensão.

E não só Nietzsche que toca esse tema, mas Platão é tomado como viajante.

Platão compara suas viagens a Sicília com as aventuras de Ulisses na Odisseia. Na Carta VII de Platão, não se trata apenas de um relato das excursões do filósofo à Sicília, é também o diário de uma expedição frustrada pelo território da política que revelou tanto o seu caráter filosófico, e sua inadaptação ao clima. (FEITOSA, 2006, p.282).

Que clima? Nesse caso se diz “[...] ao clima traiçoeiro daqueles que controlam o governo, quanto à inadaptação dos tiranos à atmosfera filosófica que Platão quis produzir com sua presença [...]” (FEITOSA, 2006. p.282).

Segundo a filosofia da viagem, há dois modos de viajar que se pode observar como modelos: o modo do viajante e o modo do andarilho, metaforicamente, o professor viajante e o professor andarilho. Conforme Oliveira (2014), como há dois modos de

viajar, há dois tempos históricos para cada um deles, o moderno e o contemporâneo. No primeiro caso, a metáfora do caminho, do método é significativa (que em grego significa caminho). Com todas as suas contradições, a modernidade é representada a partir da excelência dos conquistadores e exploradores modernos. A modernidade é a medida e o controle da natureza a partir do método, da matemática, das ciências naturais e do cálculo preciso.

Mas é o cenário contemporâneo representado pelo andarilho que provê que o homem contemporâneo viaje como um andarilho. De que a filosofia é peripatética como apontou Aristóteles. Porém, marcado pelo niilismo, no entanto, “ele viaja na forma de uma errância.” (OLIVEIRA, 2014 p.29). Para o andarilho, conforme o autor, “[...] o mundo se esgarça sob os pés em cego rodopio de um cisco cósmico sem direção.” (OLIVEIRA, 2014 p.29). Os andarilhos são aqueles que entendem e que suportam a insegurança da viagem. O nosso é o tempo dos deslocamentos como reconhece Giorgio Agambem (2009).

E podemos concordar de que o excesso empobrece – na era do efêmero –, viajamos mais, mas questiona-se então: de que adianta viajar sem motivações e sentidos? Assim com Severino (2014), pergunta-se: e como ensinar filosofia se hoje atravessamos um tempo antropo-epistemológico em que se demanda ao conhecimento a marca de uma maior afirmação das diferenças, das identidades, das diversidades e afirmação da autonomia, das singularidades e não identidades gerais, unificadoras e totalizantes?

## **2 Os debates em torno do fazer filosofia na escola**

Nessa direção, alguns problemas surgem para pensar o método no momento de ensinar filosofia, pois uma corrente filosófica lê a educação e oferece a sua verdade, o seu sentido, os seus fins, a sua interpretação, enfim, o que em cada caso seja mais apropriado. Já outra corrente reside em adotar uma postura eclética, o que torna necessário levar em conta todas as correntes possíveis. E, além dessas correntes, há aquela que organiza a apresentação da disciplina por meio de uma pergunta, ou seja, um problema que é apresentado na forma de seminários, como um tema gerador do pensamento. E por onde vamos passar em nossa viagem?

As formações preocuparam-se sempre com as questões teóricas e práticas, o eixo condutor conciliava o texto teórico para refletir no coletivo uma determinada postura metodológica e didática para o ensino da filosofia. Como apontou Rodrigo (2007), no âmbito específico da filosofia, trata-se de enfrentar, por um lado, a realidade instituída

pela ampliação quantitativa do ensino fundamental/médio e, por outro lado, temos o desafio de trabalhar na perspectiva de uma efetiva democratização do acesso ao saber. As dificuldades suscitadas pelo ensino filosófico “de massa”, contudo, jamais devem fazer perder de vista a especificidade da disciplina, para não trilhar o caminho fácil e demagógico de sua banalização. Conforme a autora, podemos assinalar à didática da filosofia, em termos gerais, uma dupla finalidade:

[...] ser instrumento facilitador da aprendizagem; 2) promover a transição para a construção da capacidade de pensar por conta própria, de modo que o estudante consiga progressivamente dispensar mediações heterônimas, construindo ele próprio suas mediações com o pensador e com o texto filosófico (RODRIGO, 2007).

Foi assim que inserimos nas formações os debates em torno do fazer filosofia na escola, com isso, muitas demandas surgiram no decorrer de dois anos de trabalho na rede, mesmo com um só encontro por mês, avançou-se bastante. De modo geral, os encontros serviram para que os professores repensem sua prática, cada um adequou o que discutimos nos encontros à sua prática em sala de aula.

Partimos para pensar o ensino da filosofia para crianças para além dos manuais e das novelas filosóficas, reconhecidas no caderno pedagógico da rede, disponível para os professores de filosofia. Sem dispensar a importância do programa, aprofundou-se a reflexão específica sobre filosofia para crianças a partir de abordagens teóricas, metodológicas e didáticas do programa de Lipman (2014), observando cada influência teórica do programa, com as contribuições do livro *Filosofia para Crianças*, de Walter Omar Kohan, de 2008. Como veremos adiante, na descrição detalhada de cada metodologia trabalhada com os professores.

### **3 Reflexões metodológicas**

#### **1ª reflexão metodológica**

O método apresentado a seguir é de certa forma um plano do panorama geral que a maioria dos professores de filosofia passa na docência, a partir das áreas específicas da filosofia reconhecidas mundialmente.

Primeiramente, o objeto do ensino da filosofia embasa-se, didaticamente, na seguinte pergunta: o que é filosofia? Ampliando-se a questão para: o que é filosofia da

educação? A partir dessas questões, podemos apresentar o significado da filosofia antiga, medieval, moderna e contemporânea, sem esquecer obviamente do que se entende por filosofia e história antiga, medieval, moderna e contemporânea a partir de diferenciações entre a história da filosofia, do pensamento humano e a história monumental (universal) contadas ao longo do tempo nos livros de história. E contemplar com os alunos a história da humanidade, e o que temos preservado como relevante desta história no pensamento humano. Sem esquecer, filosoficamente falando, do que foi desprezado também pela tradição em cada momento histórico, apresentar alguns autores a respeito.

Não se trata de uma introdução ao filosofar, mas de um primeiro grande passo da tradição para chegar como meta ao terceiro item do método que corresponde ao *filosofar*. No primeiro momento, vamos olhar para o espelho e ver o objeto “filosofia”, os filósofos principais de cada período e refletir com o termo “filosofia” em questão sem perder de vista o que é peculiar para cada período. A metodologia então começaria com a perspectiva histórica do pensamento e a partir da disciplina História da Filosofia I, II, III e IV (os quatro períodos principais).

Para cada contexto e tempo determinado, faz-se uma avaliação para seguir para uma segunda etapa e novas avaliações do percurso que segue em mais duas etapas.

Na segunda etapa, da proposta, apresentam-se as obras clássicas que valorizamos como disciplinas do interior da filosofia, o caminho agora parte da perspectiva disciplinar: ontologia, epistemologia, estética, lógica, ética, filosofia da educação, antropologia filosófica, entre outras.

A orientação metodológica neste momento é internalizar o modo com o qual se constitui a filosofia, partindo-se de uma obra específica e de um determinado filósofo invertendo-se o movimento geral e por período histórico e exterior da filosofia proposto na primeira etapa (da história da filosofia). O objetivo, portanto, nesta etapa, é apropriar-se de uma obra específica, observando seu estilo, suas especulações gerais e analíticas e priorizar a partir do enunciado e das proposições explícitas ou não, suas abordagens: estéticas, epistemológicas, ontológicas, éticas e políticas, reconhecendo no todo da obra a relação do que é epistemológico, ontológico, ético e político etc..

Por exemplo, é impossível pensar no filósofo Hobbes sem pensar na abordagem política na sua filosofia, na obra *Leviatã*, no primeiro capítulo o filósofo tratou de esclarecer sua antropologia, sua visão do que é humano, isto é, e a importância desta visão do humano para suas considerações políticas são óbvias. No entanto, o aluno não vai

apreender e reproduzir diretamente todo este conteúdo, mas precisa no mínimo distinguir o discurso: antropológico, ético, epistemológico, seguindo pelo eixo disciplinar. O que se quer é habilitar o aluno para o debate posterior a partir de cada contexto específico e exclusivo das obras clássicas da filosofia, desenvolvendo sua capacidade de análise de cada campo de pesquisa, seus problemas específicos.

Depois de alçado o voo em torno da filosofia, da sua história e depois de seguir para seu interior para dentro das obras e de suas principais disciplinas, uma terceira etapa aparece como preponderante e caminho para a formação do filosofar.

Como terceiro movimento, agora sim, apresentar a filosofia a partir de citações, temas e problemas, e levantar questões de modo que toda a classificação histórica dos períodos e das disciplinas faça sentido: com o contexto atual do mundo, da comunidade e das opiniões do aluno. Nesse momento a intervenção do aluno e do professor é ponto crucial, a partir de determinado tema, o que se quer é abrir a filosofia para o diálogo do grupo. Propõe-se, então, por meio da filosofia alcançar o objetivo: “*o autêntico filosofar*”, isto é, uma formação para propriamente filosofar.

Muitas foram as discussões do grupo em torno desta metodologia, de autoria do consultor, e foi preciso avançar no debate, para perceber mais de perto a difícil relação do substantivo filosofia e do verbo filosofar.

## **2ª reflexão metodológica**

Sem perder de vista algumas das questões que servem sempre como guia dos encontros: filosofia é filosofar? Afinal, a filosofia é uma ciência? Existe uma diferença entre ensino de filosofia e o ato de filosofar? Qual é a atividade do filósofo? Como é possível uma formação do pensar por si mesmo? Qual é o sentido de uma formação filosófica, de uma filosofia da educação? Ser humano já significa filosofar? Chegamos a uma reflexão importante com o filósofo Martin Heidegger. Para ele “Ser homem já significa filosofar”, é o que Heidegger (2009, p.2) afirma no momento em que analisa o sentido de uma introdução à filosofia. E seguimos avançando para pensar algumas das implicações desta afirmação. Operar a problemática de ensinar filosofia a partir da importância ou não de uma introdução à filosofia é a estratégia percorrida pelo próprio filósofo, caminho escolhido também pelo grupo de professores em formação como importante reflexão.

Uma importante questão para o autor quando o assunto é o ensino da filosofia é pensar sobre qual é a tarefa de uma introdução à filosofia. O pressuposto inicial é que

quando destacamos a importância de uma introdução estamos sendo introduzidos “para dentro da filosofia” (2009, p.4). Heidegger questiona sobre “obter uma visão panorâmica de todos os filósofos e de toda história da filosofia” (2009, p.4). É o que fazemos no ensino em geral quando pensamos em ensinar filosofia a partir da história da filosofia.

Com algumas nuances a respeito do âmbito historiográfico, o mais relevante é perceber o aspecto sistemático característico das investigações filosóficas. Segundo Heidegger (2009), esses dois aspectos precisam se completar da maneira mais harmônica possível: âmbito historiográfico e o aspecto sistemático.

Mas o âmbito, na verdade, é muito multifacetado. Heidegger (2009) chega a afirmar que o homem, em múltiplos níveis e graus de lucidez, pode encontrar-se de diversas maneiras na filosofia. “De modo correspondente, a filosofia como tal pode permanecer velada ou manifestar-se no mito, na religião, na poesia, nas ciências, sem que seja reconhecida como filosofia” (HEIDEGGER, 2009. p. 4). No entanto, a imponência da questão é compreender por si só, que não faz sentido uma condução para o interior do âmbito da filosofia a partir de um lugar situado fora dela. Por isso ele afirma:

[...] a questão é que não estamos de forma alguma “fora” da filosofia; e isso não porque, por exemplo, talvez tenhamos uma certa bagagem de conhecimentos sobre filosofia. Mesmo que não saibamos expressamente nada sobre filosofia, já estamos na filosofia porque a filosofia está em nós e nos pertence; e, em verdade, no sentido em que já sempre filosofamos. (HEIDEGGER, 2009. p. 3).

Se o ser humano já se encontra essencialmente na filosofia, talvez, pensar uma introdução à filosofia tradicionalmente falando, não faça mais sentido. Não faz sentido ensinar filosofia de uma forma digamos exclusivamente objetiva. Dessa perspectiva teórica, filosofamos mesmo quando não sabemos nada sobre isso, mesmo que não façamos filosofia, isto é, também a partir do mito, da religião, da poesia e das ciências, sem que seja reconhecida como filosofia.

### **3ª reflexão metodológica**

Outra reflexão que é importante para o anexo e como registro do trabalho foi compreender a filosofia enquanto discernimento, texto de Alexandre Filordi de Carvalho (2013), que aparece com o título *O ensino de filosofia e discernimento no mundo contemporâneo: questões atuais*. Era preciso avançar nas questões acima descritas, isto é, sem desviar de questões contemporâneas, e distanciar-se da proposta clássica apresentada anteriormente (pelo consultor) que serviu apenas como primeira

possibilidade de organização do ensino da filosofia, como primeira provocação. E deste artigo desenvolver;

[...] a ideia de que é preciso investir no ensino de Filosofia como ferramenta de produção de discernimento. A hipótese é a de que o discernimento seria a capacidade elementar que se aprende para poder agir com o pensamento, com as ações e as atitudes para consigo mesmo e para com o mundo. Para tanto, o texto elege três níveis de questões atuais que desafiam o discernimento pelo aprendizado da Filosofia: a experiência dos sujeitos com a sociedade capitalística e de consumo, a homogeneização das potencialidades subjetivas e, por fim, a colonização do sentimento de impotência na transformação da própria realidade social. (CARVALHO, 2013, p.89).

Discernir e discernir-se na sociedade capitalista e de consumo é agir no e com este mundo delineado historicamente. E que materiais didáticos temos para esse primeiro discernimento de produção de experiências subjetivas para o consumo? A constatação geral é que a capacidade de escolha própria tornou-se uma fechadura enferrujada para o sujeito contemporâneo. O tempo todo ele é teleguiado e condicionado pelos signos massificadores. Problematizou-se como enxergar, ouvir, sentir, provar, interagir, mostrar-se, falar, imaginar, mas também o que, quando, para quê e para quem fazer isso. Assim, o papel da instituição escolar na sociedade é discernir e discernir-se na homogeneização das potencialidades.

E o pensamento de Deleuze e Guattari (1997) foram então convocados como fundo teórico e analítico dessa proposta. Em que discernir é também perceber que a filosofia pode apenas contribuir para um acúmulo de conhecimentos implicados em outra tarefa burocrática curricular, cumprindo apenas a ordem sistemática de conteúdos traduzidos na arte professoral igualmente burocrática ou que ela pode vir a ser uma ferramenta potencializadora de transformações nos sujeitos que entram em contato com ela, quer seja com respeito ao mundo em que vivem, consigo mesmo ou com os outros. Afetar a própria forma do ensino de filosofia já seria uma maneira de indicar que alguma das transformações são possíveis.

O que está em jogo é o fato de que a experiência com a filosofia sempre corre o risco de se burocratizar. E é importante a observação feita sobre a institucionalização da filosofia, pois, ela pode ser apenas outro tipo de apetrecho estatal capaz de manter o conhecimento pelo conhecimento como direito adquirido de quem passa pela escola, e não como ferramenta de discernimento entre o que ocorre quando se é educado e a destinação final do educando na própria sociedade.

Teoricamente, discernir e discernir-se na impotência da ação transformadora de si e da realidade social não é uma mera aposta ao esclarecimento cognocentrista, ou ao velho *sapere aude* kantiano, cuja aposta na coragem de fazer uso do próprio entendimento bastaria ao projeto da *Aufklärung* (esclarecimento, iluminismo). A aposta está no fazer, na busca pela ruptura de toda ordem do significante; está no poder optar agir fora da “mesma coisa”, da “repetição como morte”, da “serialidade”, dos “mesmos circuitos”, das “modelagens reguladoras”, conforme termos empregados por Guattari (1997). Como reagiu Foucault no texto *A ordem do discurso* (2015),

[...] lá onde, segundo a tradição, cremos reconhecer a fonte dos discursos, o princípio de sua expansão e de sua continuidade, nessas figuras que parecem desempenhar um papel positivo como do autor, da disciplina, da vontade de verdade, é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de um rarefação do discurso [...] (FOUCAULT, 2015 p.100).

#### **4ª reflexão metodológica**

Manteve-se como pano de fundo, Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari, e acrescentou-se Sílvio Gallo (2012) para falar diretamente das aquisições importantes da filosofia da educação e de uma metodologia própria para o ensino da filosofia, que contribui significativamente para a formação prática de todo o grupo.

Com Sílvio Gallo (2012), ampliou-se as potencialidades e as demais perspectivas metodológicas apresentadas anteriormente para seguir com os devidos debates em torno da construção de conceitos a partir de sua metodologia: sensibilização, problematização, investigação e conceituação, apresentadas na obra *Metodologia do ensino de filosofia* de 2012.

Após essas discussões, organizou-se um roteiro como experimento a partir dos exemplos do livro de Gallo e do método apresentado, o que oportunizou a ampliação do método, com a relação do tema escolhido e a alegoria da caverna de Platão, cenário clássico da filosofia e do seu ensino. A primeira parte do roteiro então consistia na relação entre o tema escolhido para o roteiro de aula e a alegoria da caverna descrita no Livro VII da *República de Platão*. Para depois partir para as etapas propostas pelo autor: sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

Assim, por exemplo, se o tema é a ética, primeiramente perguntar: em que momento do texto da *Caverna de Platão* podemos inferir como propriamente ético?

Na etapa da sensibilização proposta por essa metodologia, introduziu-se a temática da ética com o filme *Minority report: a nova lei*, junto à leitura do conto do

escritor norte-americano Philip K. Dick, que serviu de base para a construção do roteiro do filme. Isso foi base para sensibilização e para as questões posteriores. Na problematização, o que se tem como experimento e foco são as questões relacionadas ao tema, como o exemplo do livro de Gallo (2012): os nossos atos são sempre predeterminados pelas circunstâncias? Como decidimos como agir? Podemos mudar nossas decisões e nossas ações? Como pautamos nosso comportamento? Já na investigação, é preciso investigar e reconhecer determinadas linhas teóricas. Por exemplo, a partir de três modelos de ética encontrados em diferentes momentos da história, um texto para uma ética orientada para a felicidade (Aristóteles 2007); uma ética orientada para o dever (Kant 1986); e uma ética orientada para a liberdade (Sartre 1987).

A conceituação é um enfrentamento aos problemas do início do plano e do roteiro, das questões. Para isso, é importante manejar os conceitos como ferramentas, aplicando-os à problemática em questão. O aluno não precisa criar os conceitos, basta apropriar-se de conceitos estudados nos textos da investigação e da filosofia e relacioná-los. Respondendo a reconhecidos problemas e interpretações, intervindo com o seu próprio juízo.

Dessa proposta, avançou-se também pelo método regressivo apresentado, isto é, a partir de um conceito ou conjunto de conceitos criados por um filósofo, regredir ao problema ou problemas que o levou(aram) a criá-lo. A proposta aqui é seguir do conceito para a problematização, novo incremento para a interpretação e estudo de textos filosóficos.

### 5ª reflexão metodológica

**Regras para o Ofício de professor / Outubro de 2015 - Jorge Larrosa.** Influências para produção - *Jacques Rancière* Mestre Ignorante e *Peter Handke* / W. G. Sebald, Campo Santo, Barcelona, Anagrama, 2007. Um resumo produzido por Rodrigo Mafalda.

As regras (exercício e atenção)

1	Eleger as palavras	Experimentar, provar de novo todos os verbos. Procurar a diferença para pensar as palavras que usamos para cada ofício. Uma dietética espiritual. Por isso escolher as palavras (eleger com elegância). Não contaminar a alma. Evitar palavras a partir da conotação: econômica (recurso,
---	--------------------	---

		<p>inovação, qualidade) onde somos levados a pensar tudo como uma empresa; esportiva e computacional. O que houve foi uma substituição das metáforas da literatura, para a metáfora do esporte (desafios) e do computador (conexões e rede). O que há é uma colonização da educação, da linguagem. Mas palavras são o modo de como estamos e vivemos.</p>
2	Aprender das artes	<p>Do artesão e do inventor. É reforçar o questionamento, não procurar apenas respostas. Tem haver com maneiras de fazer. O artista como pesquisador.</p>
3	Inventar uma tradição	<p>Adotar antepassados. Procurando mestres. É hora de pedagogizar a pedagogia. Pensar a pedagogia por suas múltiplas metáforas. E preciso adotar um clássico. Um morto (fantasma), para distanciar-se do atual. Somos colonizados e não temos tradição. Continuidade do trabalho de pesquisa. Que já vêm de longe. Ir aos antigos.</p>
4	Trabalhar com categorias livres	<p>Se afastar das questões do futuro, ser livre para a presença, para o por vir. FUTURO é o que faz que a educação seja domesticação. A uma diferença entre Futuro e Por vir. A linguagem da promessa: liberdade, igualdade, esperança, acontecimento como categorias que não dizem nada.</p>
5	Trabalhar com as materialidades	<p>Dar olhos às tuas palavras. Materializar as palavras. Uma metáfora: é preciso ver o portão da escola. O espaço escolar. Perceber os lugares.</p>
6	Privilegiar a afirmação	<p>Deixar de lado o desgosto e cultivar a descoberta. Ultrapassar a crítica da escola tradicional. Ser capaz então de amar alguma coisa.</p>
7	Compor uma comunidade	<p>Dizer não: coisas que preciso negar; Dizer nós: coisas que eu afirmo; Dizer Sim (Deus): quem são os teus. Afinal com quem vou falar sobre o ofício. Somos capazes.</p>
8	Inventar uma universidade	<p>A beleza de um lugar, pelo meu desejo de estar e trabalhar ali. De fazer ali, de agir ali. Escola de professores.</p>
9	Assumir a futilidade	<p>Eu não posso repetir a experiência só o caminho. De certa forma, resistir ao mundo da hipersensibilização e do consumo. Fazer devagar, com atenção e paciência. Exercitar-se.</p>
10	Numância e Samarcanda (resistência)	<p>O lugar da resistência e de um sonho. O texto apresentado no Slide dizia: Todo país tem a sua Samarcanda e sua Numância. Aquela noite as duas estavam aqui, conosco, na beira do morava. Numância no planalto Ibérico, foi o último</p>

		castelo para fugir e se defender contra o império romano. Samarcanda, fosse qual fosse o papel que representasse na história, chegou a ser, e ainda é, algo lendário.
--	--	---

#### 4 Algumas considerações finais

Portanto, esta redação é um resumo e um apoio para novas pesquisas e novas propostas, agora também reconhecidas pelos professores da área: O que se tem além de alguns métodos? Há algumas conclusões, como a que nenhuma metodologia deve servir como único parâmetro, tendo em vista que a proposta metodológica é prioritariamente a pluralidade e a discussão constante de propostas. Assim, as metodologias foram utilizadas apenas como parâmetros do debate e para os encontros do grupo. Para pensar as elaborações de currículos e materiais pedagógicos. Temos um registro virtual dos encontros e de algumas produções dos professores da rede, dos estudos sobre algumas das metodologias para o ensino da filosofia, todas elas apresentadas nos livros que estão propositadamente na referência deste texto.

A proposta metodológica inicial foi *Por uma “eterna introdução” ao pensar: fora dela, com ela e através da filosofia*. Compreendendo que a filosofia pode ser interpretada com o próprio ato de filosofar. No entanto, foi preciso esclarecer como conclusão, que o ensino da filosofia e o filosofar não são de forma alguma antagônicos, simplesmente porque é preciso recorrer à tradição filosófica para pensar o sentido próprio do que significa realmente filosofar, e o sentido de filosofar e de fazer filosofia.

E é a partir da tradição que recorreremos às principais disciplinas e campos de estudo e pesquisas da área para discutirmos então as metodologias de ensino, entendendo as disciplinas reconhecidas nos currículos da formação acadêmica e universitária como fundamentais. Antes de qualquer crítica ao ensino na universidade e da erudição em geral, é necessário ressaltar o privilégio de uma educação filosófica universitária nos dias atuais.

Trata-se de educação e faz-se necessário compreender cada vez mais os contextos educacionais e filosóficos para preservar o patrimônio histórico do conhecimento filosófico grego/latino/romano/europeu/hebraico e cristão, isto é, toda influência ocidental e oriental que implicam uma cultura filosófica, também como estratégias e como contraposta à barbárie da colonização e da exploração dos povos e das culturas. Ficou os desafios diante de tantas e variadas influências no próprio andamento das

propostas. Mas isso é parte integrante da cultura filosófica, isto é, na hora de pensar a própria cultura e a sua origem.

Sem dúvida que é preciso seguir e ampliar ainda mais as reflexões em torno do ensino da filosofia, de seus rumos e das suas inovações, inclusive culturais (africanas, indígenas, americanas e latino americanas), as questões sobre diferença e multiculturalismo, como fizemos a partir de leituras e de autores como Sílvio Gallo e Jorge Larrosa.

O diferencial do contexto de todos os encontros foi apurar cada vez mais as relações entre filosofia e educação. O que se pretendia era modificar os meios pelos quais o ensino de filosofia poderia potencializar os caminhos da educação. Perguntamos no início: Filosofia da educação ou Filosofia e Educação? Nem um nem outro. Para, enfim, dizer como fez Walter Omar Kohan em 2014: *Filosofia: isto é educação*.

Neste sentido, não é simplesmente à filosofia como fim: uma filosofia para educação, alvo, meta e destino. Nem como precedência: a filosofia originando-se na educação. Nem a filosofia como causa: uma filosofia pela educação. Pois a educação não pertence e não corresponde a uma filosofia.

Enfim, *Filosofia: isto é educação* não como utilidade concreta. Por vezes, uma pergunta, um questionamento, uma maneira diferente de pensar tem um efeito em nossa vida, tem um sentido para nossa vida que não percebemos imediatamente. Por isso não confundir sentido com utilidade. Por outro lado, a filosofia é a coisa mais concreta que existe, o ser humano já se encontra essencialmente na filosofia. E, por isso, podemos concluir também que não há nenhuma razão para inibir a infância do campo filosófico. Ao contrário, porque a filosofia vai ser mais um espaço para que tudo o que uma criança possa fazer com o seu pensamento, ela faça de maneira mais intensa, mais aberta, mais reflexiva. Destas perspectivas teóricas, uma importante constatação: filosofamos mesmo quando não sabemos nada sobre isso, mesmo que não façamos filosofia, isto é, também a partir do mito, da religião, da poesia e das ciências, sem que seja reconhecida como filosofia. Porém, isso não significa, de forma alguma, que o professor de filosofia não tenha que ter uma formação específica, quando o assunto é o ensino de filosofia.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo?. In: *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2007.

BERNARDO, Gustavo. *Conversas com um professor de literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

BITTENCOURT, Neide Arrias; HARDT, Lúcia Schneider. *Didática geral*. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_08\\_2013\\_16.08.01.c9f3d3ab1146975b10c9a209241ceaad.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_08_2013_16.08.01.c9f3d3ab1146975b10c9a209241ceaad.pdf)>. Acesso: 13 de dez. de 2015.

CARVALHO, Alexandre Filordi. *O ensino de Filosofia e discernimento no mundo contemporâneo: questões atuais*. Educação, v. 40. n. 1. p. 89-100. Santa Maria. 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1997.

FEITOSA, CHARLES. *Educação do filósofo através das viagens*. In IN: FEITOSA, Charles, BARRENECHEA, Miguel Angel, PINHEIRO, Paulo (Orgs.) *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação*. Assim falou Nietzsche V. Rio de Janeiro : DP&A, 2006.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. tradução: Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail e Laura Fraga de Almeida Sampaio - São Paulo: Folha de S.Paulo, 2015.

GALLO, Silvio (org.). *Metodologia do ensino de filosofia*. SP: Papirus, 2012.

HEIDEGGER, Martin. *Introdução da filosofia*. Tradução: Marco Antonio Casanova. 2º Edição – São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Traduzido do alemão por Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1986.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia e Educação: Interfaces*. I e II Jornada de Filosofia de Educação da USP. SP, Képos, 2014.

\_\_\_\_\_. *Filosofia para Crianças – A tentativa Pioneira de Mathew Lipman*. RJ. Ed. Lamparina, 2008.

PLATÃO, *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

OLIVEIRA, Jelson. *Filosofia da viagem*. Sabedoria Prática, V.2. Ed. Champagnat. 2014.

RODRIGO, Ligia M. SILVEIRA, J.T.Renê. GOTO, Roberto. GALLO, Sílvio. *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo. Ed. Loyola. 2007.

SARTRE, J. P. **O Existencialismo é um Humanismo**. (Os Pensadores). 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

## **ANEXOS**

Apresentações, *slides* e textos utilizados nos encontros ficaram disponíveis no portal do grupo, no endereço eletrônico:

<http://educacaovirtual.pmsj.sc.gov.br/course/view.php?id=52>

## **Repensando o ensino de Língua Estrangeira a partir da prática e da reflexão compartilhadas**

**Hamilton de Godoy Wielewicki <sup>5</sup>**

### **Introdução**

O objetivo central deste texto é reunir sinteticamente referências conceituais e empíricas trabalhadas nos encontros mantidos em 2015 pelo grupo de professores de língua estrangeira da rede pública municipal de educação básica de São José, buscando apontar alguns caminhos e desafios comuns percebidos e externados pelo grupo, com vistas ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico de área claramente sintonizado com as possibilidades e necessidades de aprendizes e de docentes. De modo geral, o trabalho desenvolvido está assentado em concepções de Tardif (2005, p. 13-15) sobre a

---

<sup>5</sup> Doutor em Educação, professor do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC. E-mail [h.g.wielewicki@ufsc.br](mailto:h.g.wielewicki@ufsc.br)

profissão docente, particularmente diante de sua argumentação sobre a necessidade de reconhecer que o saber do professor está fortemente relacionado com sua natureza social. Isso se dá, segundo aquele pesquisador, por uma conjunção de razões, dentre as quais o fato dele ser compartilhado por pares que atuam numa mesma organização, com formação, características e responsabilidades que se assemelham, por ser orientado e legitimado por um sistema de valores em comum, por existir na relação com o outro e ter como objeto, portanto, práticas e entes sociais, pelo fato de sua evolução não ser imune ao tempo e às mudanças sociais e por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional. Por extensão, não apenas a atuação docente, mas também as interações com e entre aprendizes são compreendidas aqui como tendo uma natureza que é ao mesmo tempo individual e social.

### **Desenvolvimento**

Ao longo de 2015, o grupo de docentes da área de língua estrangeira (LE) da rede pública municipal de educação básica do município de São José esteve empenhado em sintonizar seu entendimento sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira. Esse conjunto de professoras e professores teve um total de oito encontros de quatro horas, realizados numa sexta-feira de cada mês, em turnos intercalados, sendo que as atividades foram mediadas pelo consultor que acompanha o grupo desde 2014. De modo a organizar as discussões, o grupo entendeu por bem programas que cada encontro tivesse ao menos um tema aglutinador de cunho geral, um espaço para compartilhamento de ideias e de práticas pedagógicas desenvolvidas e ao menos algum conjunto de orientações ou um espaço de experimentação de cunho metodológico. Também por decisão do grupo os encontros foram conduzidos tanto quanto possível em língua inglesa, de modo que também se constituísse em oportunidade adicional para a prática da língua, um dos gargalos que o trabalho de 2014 havia apontado. Os temas escolhidos para 2015 foram: 1) Questões e desafios para o ensino de línguas; 2) O que significa aprender uma LE?; 3) O que significa ensinar uma LE?; 4) O currículo de inglês na escola pública: aspectos fundamentais; 5) Ensinar, aprender e avaliar: o que um tem a ver com outro? Como fazer diferente?; 6) Propondo um currículo de LE (6º ao 9º ano); 7) Propondo um currículo de LE (1º ao 5º ano); e, por fim, 8) Sistematização da produção do grupo. A intenção neste texto é trazer sinteticamente as principais conclusões, inquietações e compromissos articulados na discussão e no trabalho realizado pelo grupo em 2015.

Antes de sintetizarmos essas principais formulações realizadas pelo grupo, talvez seja interessante esclarecer o uso de alguns termos. O primeiro deles, relacionado ao cerne definidor da própria área, é o termo língua estrangeira. Em consonância com discussões de políticas linguísticas contemporâneas, a preferência pelo uso de tal termo dar-se-á em grande parte pelo seu uso disseminado, mas entende o grupo que a discussão sobre a perspectiva de ensino de língua adicional traduz de modo mais apropriado a relação pedagógica que se busca estabelecer, uma vez que

[...] tem sido utilizado no Brasil mais recentemente em referência a situações de uso entre falantes de mais de uma língua, o que parece se dar com a dupla intenção de ressaltar o caráter plurilíngue das sociedades tidas como monolíngues, e de contemplar usos locais do inglês em países como o Brasil (JORDÃO, 2014, p. 15).

Assim, em que pese as distinções conceituais entre esses dois termos – língua estrangeira e língua adicional – aqui ambos devem ser entendidos intercambiavelmente, particularmente diante da presunção de um uso local situado de línguas como o inglês ou o espanhol.

O segundo conceito que cabe esclarecer diz respeito ao espaço efetivo de atuação de docentes de LE, postulado por Schlater (2009), com base em Auerbach (2000). Segundo aquela pesquisadora, um espaço cidadão de educação linguística presume a observância de certos princípios norteadores com vistas à constituição de comunidades participativas de aprendizagem, dentre os quais a constatação de que:

o ponto de partida para elaboração do programa/currículo deve ser as necessidades do aluno; na sala de aula, todos ensinam, todos aprendem; a aprendizagem deve ser dialógica e colaborativa; a experiência individual está ligada à análise social; a aprendizagem de informação e de habilidades é contextualizada;• há um retorno do conteúdo ao contexto social. (SCHLATER, 2000, p. 20)

Essa formulação sintetiza em larga medida o entendimento do grupo sobre sua função, bem como sobre os desafios que estão colocados para sua prática pedagógica, particularmente no que diz respeito a organizar a atuação docente a partir do aprendiz. Isso significa, entre outras questões, manter clara atenção ao contexto social no qual os processos de ensinar e de aprender ocorrem a sensibilidade. Num esforço de sistematização, quatro grandes áreas de interesse ou de preocupação se salientam. Neste texto, estão aglutinados em torno dos seguintes temas: 1) autonomia do aprendiz; 2)

ensino de elementos linguísticos; 3) metodologia de ensino de língua; e 4) condições de trabalho.

Em relação ao tema da **autonomia do aprendiz**, buscou-se questionar qual a importância, quais os requisitos e quais condições estariam implicadas para o desenvolvimento de aprendizes (tanto quanto de professores) mais autônomos, melhor preparados para lidar continuamente com seus processos de aprender e usar uma ou mais línguas estrangeiras em suas práticas de linguagem. A primeira constatação fundamental é a de que o professor é – neste processo – um mediador, um orientador que deve oportunizar aos educandos conhecimentos que envolvam assuntos de seu interesse, em perder de vista seu dever profissional de ser alguém que estuda, que prepara, que seleciona conteúdos, proposições e atividades capazes de mobilizar o desejo de aprender e de fomentar o desenvolvimento do potencial dos estudantes com as quais trabalha. Não se pode desconsiderar, contudo, consoantemente com Paiva e Braga (2008, p. 449) que

[...] num contexto educacional, o processo de autonomia é construído a partir de uma série de agentes que interagem entre si, assim como de agentes de outros sistemas, cujas interações podem produzir uma influência positiva ou negativa sobre o processo de auto-direção do aprendiz de línguas<sup>6</sup> [...] (PAIVA e BRAGA, 2008, p. 449),

Isso, implica ter em mente que cabe, sim, ao professor oportunizar atividades que ofereçam ao aluno meios efetivos de desenvolvimento da habilidade de solução de problemas e de uso da criatividade para comunicar-se de modo significativo, seja por meio do acesso a textos escritos, orais, à interação intersubjetiva, ou mesmo ao incremento da consciência sobre as múltiplas identidades presentes no âmbito das salas de aula e das escolas. Por outro lado, contudo, é preciso ter clareza de outros fatores que podem talvez dificultar ou obstruir a construção de modos mais autônomos nos processos de ensinar e de aprender uma língua e que vários destes fatores podem estar para além do escopo de ação do professor enquanto indivíduo.

O segundo e o terceiro temas estão fortemente interligados. Por um lado, o ensino de elementos linguísticos frequentemente se mostra como um divisor de águas, especialmente quando deixa transparecer as diferentes concepções sobre metodologia de ensino de línguas. Em que pese um foco cada vez mais evidente nos documentos oficiais em concepções do ensino de língua como prática social, ainda é muito forte a ênfase ou

---

6 Original em inglês “[...] context, the process of autonomy is constructed from a number of agents which interact amongst themselves as well as with agents from other systems, whose interactions may produce a positive or negative influence on the process of self-direction of the language learner.” Tradução minha.

preponderância dos aspectos formais e estruturais da língua na organização do currículo de língua estrangeira. Há, entretanto, uma crescente sensibilidade no sentido de que as aulas de LE tenham como objetivo ampliar espaços para a interação subjetiva, quer pelas temáticas levantadas, quer pelos tipos de atividades propostas ou empreendidas pelos professores. Assim, no ensino de elementos linguísticos parece haver entre professores alguma convergência quanto ao entendimento de que as novas tecnologias podem prover um apoio efetivo sem precedentes para a tematização da oralidade em sala de aula, embora seu equacionamento dependa em larga medida do tamanho das turmas e, por extensão, da condução dos trabalhos coerentemente como essas questões de gestão da sala de aula. Concretamente, contudo, há forte concordância entre os professores de que, independentemente de tratar-se de linguagem escrita ou oral, a interação entre alunos precisa ser vista como fundamental ao ensino de LE, particularmente diante da perspectiva do ensino de inglês e do espanhol como línguas adicionais, lastreada na relação entre global e local.

No que diz respeito à metodologia de ensino, há claro consenso sobre a relevância e sobre a necessidade de se pensar o ensino de línguas para a comunicação. As preocupações do grupo, contudo, concentram-se na harmonização de três aspectos fundamentais à implementação de uma abordagem de ensino coerente com tal perspectiva: o propósito da comunicação, os recursos de linguagem a serem mobilizados pelos participantes nas diferentes comunidades tendo em vista as condições efetivamente disponíveis e o provimento de insumo adequado para a diversidade de aprendizes e de estilos de aprendizagem. Em relação a isso, a necessidade de diretrizes gerais de ensino e expectativas de aprendizagem para cada ano é uma ideia que sensibiliza o corpo docente, mas que ao mesmo tempo o desafia, dada a diversidade da rede.

Por fim, na sistematização do trabalho realizado em 2015, foram abordadas as condições de trabalho disponíveis para a área de língua estrangeira. De um lado, o grupo ponderou que para dar conta das expectativas de aprendizagem dos estudantes, um trabalho de maior efetividade suporia um número não muito elevado de estudantes com uma carga horária maior (de ao menos três horas semanais), possivelmente com salas ambiente, onde os professores pudessem manter materiais didáticos, inclusive mediante compartilhamento com demais colegas da rede. Algumas escolas já fizeram percursos nessa direção e o grupo entende que algumas questões dependem em certa medida da mobilização de esforço coletivo, inclusive no âmbito das atividades formativas. Nas

atividades de compartilhamento realizadas ao longo do ano evidenciou-se que há razoável volume de produções e de materiais desenvolvidas por professores da rede, mas talvez fosse preciso pensar canais mais efetivos para a divulgação e ou partilha de algumas dessas ideias. Enfatizou-se a importância da manutenção do registro de informações de professores de anos anteriores sobre o conteúdo e sobre os estudantes, bem como de se manter e compartilhar materiais produzidos em sala de aula pelos/com/para os alunos.

Reiterou-se que é preciso haver uma base norteadora para o currículo de LE, capaz de contemplar as quatro habilidades (falar, compreender, ler e escrever), mas que o conhecimento da comunidade escolar desempenha papel fundamental na formulação da proposta a ser efetivada em cada escola, o que dependerá em larga medida das condições e recursos disponíveis. Há uma compreensão de que as diretrizes devem ser unificadas, mas também de que é preciso haver espaço para acomodar diferentes abordagens, particularmente diante da constatação de que há material didático disponível para o ensino do 6º ao 9º ano, mas não para os anos iniciais.

Em relação aos materiais, desde a disponibilização de livros pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), houve um incremento perceptível de recursos com os quais os professores podem contar. Para os anos iniciais e para os materiais auxiliares (jogos, livros, cartazes, entre outros), ainda há razoável dependência sobre aquilo que os professores conseguem produzir ou mobilizar. Compreensivelmente, isto é visto tanto com alguma cautela, como positivamente pelo grupo. A cautela, em função do tempo e condições implicados e a expectativa positiva, em função da possibilidade de produção de alternativas mais contextualizadas ou adaptadas aos diferentes aprendizes, particularmente diante da possibilidade disso derivar de ações coletivas.

## **Conclusão**

Sintetizando, portanto, o trabalho realizado em 2015 evidenciou que a qualificação das atividades na área de ensino de línguas depende tanto do aprimoramento de condições disponíveis nas escolas, quanto da ação docente em sintonia com as comunidades escolares. Também evidenciou-se que a importância das partilhas entre pares como mecanismo fundamental de busca de saídas mais contextualizadas para as questões enfrentadas, sejam elas de natureza teórica ou de ordem prática. Parte do grupo atuante no ensino de línguas participou da elaboração dos referenciais curriculares para a área e está plenamente comprometida com eles. Há, contudo, um potencial para se discutir

de modo contextualizado e com elementos concretos como as concepções sobre língua e sobre ensinar e aprender impactam o fazer pedagógico na área.

Por fim, é preciso reiterar que a formação dos professores que se dá no mesmo tempo e espaço de sua atuação profissional precisa estar alinhada com os saberes e com as possibilidades dos professores e em estreita conexão com seu fazer profissional. Deve, portanto, acentuar as contribuições derivadas da experiência e da reflexão sobre o ensinar e o aprender dos docentes e, com isso, possibilitar que o compartilhamento efetivamente se contraponha a modos assimétricos de produção de conhecimento, permitindo, em consonância com a argumentação de Wielewicki (2011, p. 228), configurar a “[...] formação continuada como um momento ou etapa constitutiva no *continuum* da formação docente [...]”.

### Referências

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, Mar. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982014000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15 Fev. 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis. The complex nature of autonomy. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n. spe, p. 441-468, 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502008000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15 Fev. 2016.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11-23, Jan/Abr 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5 ed. Petrópolis: Ediora Vozes. 2005.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Prática de ensino e formação docente. In LEITE, Denise e GENRO, Maria Ely Herz (Orgs.) *Inovação e Pedagogia Universitária*. Porto Alegre / Editora da UFRGS. 2011. p. 215-239.

# **Possibilidades metodológicas para o ensino de História na rede pública municipal de ensino de São José**

**Elison Antonio Paim<sup>7</sup>**

**Professore(a)s de História<sup>8</sup>**

## **Introdução**

Este texto resulta do trabalho coletivo desenvolvido como assessor aos professores de história da rede municipal de educação de São José entre março 2014 e dezembro de 2015. Foram encontros mensais com o objetivo de formular uma proposta de ensino de História para os anos finais do ensino fundamental. Desenvolvemos atividades de estudo teóricas, metodologias de ensino, atividades práticas de uso de documentos em sala de aula, discussões acerca das relações étnico-raciais, estudos do meio no centro histórico do município, no museu e casa da memória, relatos e trocas de experiências desenvolvidas em salas de aula e produzimos uma proposta de conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada ano.

Metodologicamente procuramos fazer com que os professores se sentissem protagonistas do processo, participaram sugerindo temas, apresentando experiências, debatendo os temas e construindo/reconstruindo conceitos teóricos.

Teoricamente desenvolvemos as discussões tomando como ponto de partida a História Local na interface com patrimônio, memória e identidades. Iniciando pelo local buscava-se integrar a história mais ampla de Santa Catarina, Brasil e mundo. Da mesma forma, em relação aos aspectos pedagógicos tomamos como referência os conhecimentos dos professores como ponto para aprofundamento.

Durante o período de atividades, houve uma rotatividade de professores que foram chegando ao grupo, enquanto outros foram saindo devido ao término de contratos,

---

<sup>7</sup> Doutor em Educação (Unicamp, 2005), Mestre em História (PUC - São Paulo, 1996), licenciado em História (UFSC, 1986). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro dos grupos de pesquisa Pameduc, Rastros e Kairós. E-mail: elison0406@gmail.com.

<sup>8</sup> Como considero que este é um trabalho de parceria nomeio os professores e professoras de história que em algum momento estiveram juntos na caminhada. Amanda Schutz, Andrea Vicente, André, Ana Paula Calderon, Chrystian Wilson Pereira, Dismael Sagas, Daniela Velasco, Eduardo Coelho, Edna, Fabiani, Gabriel Videira Silva, Gabriel Kammers, Geiso, Graziela, Helena Maria Malmann, Jeferson, Josane Lisboa, Laertes, Leodésia, Luciana Brum, Luciana Menezes, Luiz Guilherme Menezes, Lurdes Agostini, Marcel, Marcio, Miguel, Myleni, Rosana, Rodrigo, Solange Foresti.

incompatibilidade de horários e alguns que participaram de todos os encontros. De modo geral, os momentos presenciais foram sempre muito calorosos quer pela acolhida e envolvimento no trabalho proposto, quer pelas diferenças no modo de pensar, agir e ser dos professores, o que de certa forma enriquecia o debate.

Expomos aqui a trajetória percorrida, os temas estudados na forma de textos, documentos ou construção de conceitos, as atividades em sala e fora dela, as avaliações e a proposta construída para o ensino de história.

### **1 Nos encontros: desencontros e reencontros das artes da docência**

No encontro inicial nos apresentamos e trabalhamos na perspectiva de conhecer um pouco o grupo, suas experiências, expectativas, trajetórias, formação, tempo de trabalho. Logo após as apresentações, lancei o desafio para que rememorassem e escolhessem um professor ou professora que foi marcante em suas vidas tanto para o bem como para o mal. Após os relatos solicitei que destacassem características gerais dos professores escolhidos e como estas características implicam na forma de cada um de nós sermos o professor que somos? As características que elencaram foram: explicar de forma clara, carinho, paixão, falar com maestria, metódica e sistemática, sisudo, incentivador, ao ler fazia sonhar e imaginar, faltar com educação, rigidez, estimular a fala dos alunos, explicar bem, carismático, fantástico, fazer descobrir as coisas, instigar a busca de formação. Depois deste debate entrei com três novas questões. Como ensinamos história? Quais os principais desafios do ensinar história hoje? Quais as necessidades que temos enquanto professores para desenvolver aulas de História? O debate foi intenso apontando algumas dificuldades como aprovação de alunos pelo conselho de classe, distorção idade série, indisciplina na sala, livro didático ruim e diferença entre as escolas em se tratando da forma de inserir a história do aluno no conteúdo. Como perspectiva para os encontros apontaram a necessidade de técnicas para melhorar hábitos de estudo, interpretação de textos historiográficos, leitura e escrita em sala de aula, falta de materiais, carga horária pequena, dificuldades de interpretação, alunos especiais em sala, falta integração universidade e escola, ausência dos pais na escola, reprovação, trabalho com imagens, história de Santa Catarina e como selecionar conteúdos. Ponderei que muitas das necessidades não eram de cunho pedagógico, metodológico ou historiográfico e que estas não eram de minha competência abordar ou resolver, que ficaria naquilo que diz respeito direto ao ensino de História. Como encerramento, solicitei que pensassem como as características que elencaram sobre os seus professores estavam ou não presentes em suas

aulas e que procurassem considerar isso em suas aulas como um elemento importante para provocar mudanças.

As escolas e suas comunidades foram o mote do segundo encontro. Foi instigado para que os professores evidenciassem o que conhecem da escola e a comunidade em que estão inseridos. Foram reunidos por escola para que fizessem um diagnóstico sobre o espaço em que trabalham, considerando quem são os seus alunos, como a comunidade e escola se relacionam e o que fazer diante do quadro apresentado. As escolas estão localizadas especialmente em bairros nos quais a composição dos estudantes é em boa parte por migrantes vindos de municípios de Santa Catarina e de outros estados (BA, MG e PA). De modo geral, são alunos pobres, filhos de trabalhadores, muitos afrodescendentes. Em algumas escolas há uma rotatividade grande de alunos que chegam e saem durante o ano letivo. O que é trabalhado dificilmente desperta o interesse ou identificação dos alunos. Em quase todas, há dificuldades em aproximar os pais das escolas, à exceção de alguns momentos festivos. Algumas escolas desenvolvem atividades de estudo e pesquisa da história da escola e do bairro. Algumas comunidades vivem problemas de falta de atendimento de serviços públicos, com violência, tráfico de drogas, disputas entre grupos rivais. Nas escolas que abrem a quadra de esportes para a comunidade utilizar existe maior integração entre comunidade e escola, o que de certa forma facilita o trabalho. Dentre as principais dificuldades apontadas para desenvolver o ensino de História, destaca-se: o pouco tempo para as aulas; o que priorizar como conteúdos; o trabalho com temáticas relativas aos povos afrodescendentes e indígenas e com a história local (município, bairro, escola); conhecer as comunidades.

Como aprofundamento das reflexões anteriormente levantadas sobre alunos, escolas e comunidades, trabalhamos com o texto que produzi em co-autoria com Maria de Fátima Guimarães<sup>9</sup>. Foram discussões de cunho mais teórico e conceitual sobre memória, identidade e patrimônio na relação com a história local. A participação e avaliação dos professores indicou a necessidade de trabalho mais aprofundado com as temáticas locais no próximo encontro. Definiu-se por atividades práticas no centro da cidade e no museu municipal. Durante as atividades iniciadas na Casa da Memória, foram percorridas ruas e a praça com a finalização das atividades no museu, tivemos muitas informações sobre história, memória e patrimônio de São José. Durante o percurso os

---

<sup>9</sup>-PAIM, Elison Antonio; GUIMARÃES, Maria de Fátima. No entrecruzar dos fios nasce uma trama de histórias, memórias, patrimônios e identidades. A ser publicado no livro de nossa organização **Entrecruzando Saberes: história, memória e patrimônio**: Aracajú: Imprensa Oficial.

professores relataram várias atividades que já haviam desenvolvido com seus alunos. O momento foi bastante instigante e novo para alguns ao verificarem a possibilidade de desenvolver suas aulas com base em objetos, fotos, prédios, contos.

No encontro seguinte, trabalhamos inicialmente com textos sobre História Local e seu ensino de autoria de Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt<sup>10</sup>, Kátia Abud<sup>11</sup> e Selva Fonseca<sup>12</sup>. No segundo momento, os professores deveriam levantar questões sobre o ensino de história local na relação com o estudo do meio realizado no encontro anterior. Alguns ponderaram as dificuldades em desenvolver tal tipo de trabalho como uma aula em cada dia, estrutura e falta de recursos da escola para transporte dos alunos, toda organização recai sobre o professor, dificuldade de leitura dos alunos, a grande influência das tecnologias na vida dos alunos, dificuldade de espaço físico apropriado para trabalhar com pesquisa no arquivo público municipal. Também destacaram algumas atividades já realizadas, tais como, ida ao arquivo, visita à casa da memória e atividade no centro da cidade, troca de aulas com outros professores para liberar a turma, levar cópia de documentos para trabalhar na própria sala de aulas, sair da escola e fotografar o entorno e produção de relatório entregue na câmara de vereadores. Surgiram algumas sugestões para um trabalho mais prático com o grupo, usando metodologias possíveis para a sala de aula.

Trabalhamos um encontro com diferentes tipos de documentos presentes no livro *São José da Terra Firme*<sup>13</sup>. A atividade proposta teve como finalidade identificar (tipo, data, autoria, armazenamento), interpretar (o que contém e o que narra), utilização em sala de aula (com quem, qual temática, relação com outras temáticas, relação com outros documentos) e criar questões norteadoras para o trabalho em sala de aula. Dentre os documentos escolhidos havia fotografias, jornais, cartas, relato de viajantes, texto acadêmico sobre o bicentenário de São José e o teatro municipal. Os professores elencaram possibilidades de trabalhos na relação interdisciplinar com artes, ciências, português e geografia. Indicaram que os documentos poderiam ser utilizados para abordar temáticas indígenas, imigração, urbanização, preservação ambiental e patrimonial,

---

<sup>10</sup>-SCHIMDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2010.

<sup>11</sup>-ABUD, Kátia Maria; SILVA, André de Melo; ALVES, Ronaldo Alves. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

<sup>12</sup>-FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2005.

<sup>13</sup>- GERLACH, Gilberto; MACHADO, Osni. **São José da terra firme**. Prefeitura municipal de São José, 2007.

cotidiano da cidade. Apresentaram propostas de atividades de visita aos locais atuais, refazer alguns trajetos indicados, comparar estradas e águas, trazer jornais diários atuais para comparar com os antigos, levar para o centro histórico, perguntar como se divertem os jovens e comparar com outro tempo como se divertiam as pessoas abastadas e as pobres, trabalhar com poesias no espaço do teatro municipal.

No último encontro de 2014, trabalhamos na perspectiva de produção de sínteses avaliativas na forma de cartazes, poesia, paródia, desenhos que expressassem alguns resultados do trabalho do ano. Os temas a serem trabalhados foram: o papel do professor de história na relação com a comunidade escolar e seu entorno, identidade, memória, patrimônio, espaços de memória em São José, história local e seu ensino, o uso de documentos históricos em sala de aula. As produções foram de vários cartazes expressando as temáticas sugeridas. Ao final, fizemos uma avaliação oral das atividades do ano.

Ao retomarmos as atividades em 2015, o grupo de professores mudou de forma significativa. Inicialmente, fizemos uma rodada de apresentações e levantamento de expectativas para nossa caminhada durante o ano. Como expectativas, foi pontuado que deveríamos rever a proposta curricular de São José, principalmente como implementá-la em sala de aula, aprofundar temáticas relativas a locais históricos do município, discutir formas de avaliação, organizar atividades em sala e apresentar para o grupo ou momentos para a troca de experiências, abordagem de aspectos da legislação sobre relações étnico-raciais, questões de gênero, diversidade cultural, questões da atualidade, como trabalhar com projetos, o uso de fontes primárias, ampliar o uso de materiais sobre o município, ampliar abordagens sobre metodologias de ensino de História, pensar o que é prioritário em cada ano. Muitas das sugestões de questões trabalhadas anteriormente foram elencadas pelos novos integrantes do grupo. Definimos que priorizaríamos a apresentação de experiências de trabalhos já desenvolvidos e a organização dos temas a serem trabalhados em cada ano.

As apresentações de experiências aconteciam na forma de narrações e exposições pelos professores de atividades realizadas em suas salas com os estudantes. O objetivo era fazer com que percebessem que é possível realizar trabalhos muito bons apesar de todas as adversidades vividas nas escolas. Foram dois encontros em que professores falaram sobre experiências desenvolvidas (Anexo 1).

As avaliações destes encontros apontaram o quanto foi interessante a troca entre os colegas com diferentes saberes, houve troca efetiva de experiências, a linha do tempo inspiraria outras atividades que já estavam realizando, que foi uma forma de trabalhar conceitos/conteúdos e metodologia de ensino, destacaram como foi produtivo poder trocar, foi visualizado um leque de possibilidades de trabalhos com estas e outras temáticas nas aulas de História.

Após as discussões teóricas, atividades práticas, exposição das experiências entramos em uma etapa focada na produção do documento norteador para o Ensino de História. Fizemos um estudo de cunho mais teórico sobre currículo. Distribuí alguns fragmentos de textos sobre currículo, posteriormente enviei-os de forma original para o grupo.<sup>14</sup> Cada grupo leu um dos fragmentos e desenvolveu comentários a ser apresentado para o grande grupo. Após as apresentações, formamos novos grupos para elencar características de um currículo. Com o debate apontaram que um currículo serve para estabelecer caminhos e aproximar com a experiência da escola; para definir conteúdos e valores éticos e sociais; para conexão com o meio social e a escola, tem dimensão inter e transdisciplinar, reflexões comuns às disciplinas; tem definição de eixos norteadores adaptados à realidade e história local; contém princípios baseados na legislação vigente, define as intencionalidades e propostas do grupo.

Defenderam que devemos trabalhar para propor critérios e temáticas comuns pautadas em flexibilização, pertinência dos temas, focar nos fenômenos e promover a criticidade dos estudantes.

No mês seguinte, trabalhamos para a definição de princípios, objetivos, embasamento historiográfico e eixos temáticos. O grupo foi subdividido, cada um

---

<sup>14</sup>-COSTA, Artur Nogueira Santos; VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira. Ensino de História e currículo: apontamentos sobre o conhecimento histórico em escolas públicas do ensino fundamental. Uberlândia-MG. 2000 – 2010. In: *Horizonte Científico*: Uberlândia - UFU, v.7, 2013.

BASÍLIO, Guilherme. O currículo local nas escolas moçambicanas: Estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais. In: *Educação e Fronteiras*, Dourados/MS, v.2, n.5, p.79-97, maio/ago. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

OLIVEIRA, Margarida; FREITAS, Itamar. Currículos de história e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007/2012). In: *Revista História Hoje*, vol. 1, nº 1, 2012.

SOARES, Olavo Pereira. Os currículos para o ensino de história: entre a formação, o prescrito e o praticado. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 613-634, jul./dez. 2012.

NETO, Manoel Pereira De Macedo. Currículo e ensino de História nos documentos oficiais: desafios e possibilidades da história ensinada no estado da Paraíba. In: *Espaço do Currículo*, v.5, n.1, pp.81-92, Junho a Dezembro de 2012. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>.

FILHO, Roper Pires de Carvalho. Ensino de história: políticas curriculares, cultura escolar, Saberes e práticas docentes. *Tempo e Argumento*: Florianópolis, v. 4, n. 2 pp. 82 – 101, jul./dez. 2012.

elaborou uma proposta inicial que foi apresentada e debatida ampla e muitas vezes acaloradamente com o grande grupo fazendo retiradas e acréscimos buscando chegar a um consenso. Em virtude do espaço limitado não foi possível descrever de maneira mais detalhada este processo.

**Como Princípios norteadores do Ensino de História o grupo definiu:**

**Flexibilidade do currículo:** o currículo de História deve ser um instrumento de compreensão social que possibilite abertura e adaptação aos temas e metodologias, uma vez que temos diversas abordagens historiográficas e realidades educacionais diferenciadas; os temas e metodologias utilizadas no ensino de História no município de São José precisam levar em consideração as múltiplas realidades escolares, de forma que não seja um bloco monolítico de conteúdos descontextualizados; as abordagens historiográficas não podem ser arbitrárias e baseadas somente no que os livros didáticos apontam para os docentes, portanto os mesmos não devem ser encarados como ponto de chegada, mas como ponto de partida para as aulas de História no Ensino Fundamental. As realidades educacionais são diferenciadas, pois temos no município escolas com peculiaridades além de contextos culturais e sociais específicos, mesmo em regiões muito próximas.

**Currículo integrado à comunidade:** Para integrar o currículo à comunidade, os docentes devem elaborar planos de ensino que facilitem a compreensão dos fatos e análises em discussão, permitindo aos educandos relacionarem tempo e espaço, evitando anacronismos e analogias indevidas. A linguagem utilizada pelos docentes em sala de aula deve levar em consideração a faixa etária e o processo de desenvolvimento cognitivo de cada estudante sendo necessário garantir a inclusão dos estudantes com necessidades especiais. Os planos devem garantir uma visão da disciplina como viva e presente na vida dos estudantes, passível de constantes reinterpretações, ou seja, o mesmo fenômeno pode sujeitar-se a concomitantes hipóteses interpretativas distintas e suplementares.

**Criticidade:** O professor de História deve estimular os estudantes a perceberem que no campo das ciências humanas e sociais não temos verdades absolutas, mas sim, interpretações e hipóteses diferenciadas sobre cada conceito abordado. Ressalta-se que as análises historiográficas se pautam em marcos teórico e fontes históricas. Estas, enquanto um recurso didático em sala de aula, são cruciais na formação das habilidades e competências dos estudantes para que estes possam estabelecer relações reflexivas e

críticas sobre os conceitos e assuntos propostos. Através dos debates, mídias audiovisuais, pesquisas direcionadas, saídas de campo entre outros recursos didáticos.

Como **objetivos gerais para o ensino de História** na rede municipal de São José, o grupo definiu que o ensino de História deve: contribuir para a qualificação da experiência temporal e espacial; identificar e refletir sobre a diversidade cultural; Proporcionar o desenvolvimento da alteridade; instigar a pesquisa e investigação histórica; problematizar as várias modalidades de narrativas históricas; discernir e compreender os processos históricos; entender e respeitar a pluralidade religiosa; compreender e respeitar a diversidade étnico-racial, social, de gênero e sexual; estimular a criticidade, autonomia e a democracia; identificar permanências e mudanças entre a história individual e a história coletiva; Perceber as várias formas de resistências e movimentos contestatórios, particularmente aqueles relacionados ao Município de São José e ao Brasil.

Da mesma forma, outro grupo definiu alguns eixos temáticos.

**Eixos Temáticos** são agrupamentos de temas que auxiliam na orientação e no planejamento do trabalho, suscitando questões relacionadas a um determinado assunto e o articulando com outros temas. Eixos temáticos não são estanques, pelo contrário, são abertos e estão constantemente em construção.

Trabalhar com eixos temáticos significa perceber que todos os acontecimentos humanos podem ser entendidos como temáticas para a construção da História e não somente a narrativa dos feitos de alguns homens relacionados à história política de seus países. Nessa concepção, o tempo é entendido como duração e temporalidade, e não apenas como sequência linear de acontecimentos contínuos e progressivos.

Significa também utilizar-se da história para resolver problemas ou contradições existentes no tempo presente. Essa ponte entre passado e presente, esse recorte intencional, leva o estudante a pensar diferentes possibilidades temporais, a entender os homens a partir do seu tempo e lugar social de origem e a obter uma visão mais abrangente sobre a sociedade em que vive. Somente com esse conhecimento o aluno poderá tornar-se um sujeito ativo socialmente, posicionado ideologicamente e transformador da sua realidade.

Coletivamente foram definidos os eixos para cada ano, assim temos como proposta eixos norteadores do trabalho a ser desenvolvido.

**Para o sexto ano história, tempo e espaço:** Percepção de mudanças e permanências, bem como de simultaneidade (compreensão do caráter cultural da noção de tempo). A história composta por múltiplas temporalidades, discursos, olhares, interpretações e sujeitos. A história enquanto mecanismo de análise e reflexão sobre o tempo presente, ou seja, o mundo que cerca o aluno. A História pessoal e memória familiar do aluno como forma de reconhecimento como sujeito ativo do processo histórico. A história do bairro e da memória local como forma de entender como são feitos os registros históricos pelos historiadores.

**Para o sétimo ano, diversidade:** A diversidade cultural para além da visão monocultural e eurocêntrica do passado. Estudar as minorias, de forma não folclorizada e pitoresca sem privilegiar os europeus como portadores de uma cultura superior e civilizada. Compreender as sociedades como resultantes da dinâmica entre diferentes grupos sociais mutáveis. O processo de escravidão de diversos grupos humanos e seus artifícios de resistência. Significados e estereótipos que permeiam nossa sociedade definidos na colonização do Brasil.

**Para o oitavo ano, política:** o século XIX enfatizando a História Política vista de Baixo, ora preocupada com as grandes massas anônimas, ora preocupada com o indivíduo comum. O poder nas suas diversas modalidades como micro poderes cotidianos, os sistemas de representação, a palavra e os discursos.

**Para o nono ano Ideologia:** ideologias, de dominação e resistência, do século XIX e XX. As grandes mudanças do mundo contemporâneo nos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais. O século XX e o domínio das ideologias políticas.

No encontro seguinte ocorreram algumas divergências iniciais entre os professores sobre os encaminhamentos a serem seguidos, se efetivamente iria ser uma proposta por eixos temáticos. Foi necessário votar. A proposta vencedora foi que ficariam com um misto entre cronologia e eixos temáticos centrais presentes em todos os anos. Os eixos são: 1- identidade e história; 2-tempo e espaço; 3-diversidades; 4- política e cidadania e 5-ideologia. (Anexo N.2)

## **2 Concluir: fechar ou abrir novos caminhos?**

Experiência vivida que nos mergulhou em águas profundas das quais certamente todos saímos diferentes, não sei se melhores ou piores, mas diferentes.

O caminho percorrido coletivamente mais do que apontar soluções abriu novas trilhas, novas perguntas, novas percepções de desafios a serem enfrentados no cotidiano da sala de aula.

E reafirmou que, muitas vezes, buscamos a resposta para nossos problemas e conflitos cotidianos no outro (aqui entendido como livro, colega, pesquisador...) e não percebemos que a solução está em nós mesmos, nas nossas experiências, nas nossas memórias que pensamos serem descartáveis. Ou, ainda, não percebemos que um simples ouvir o colega, trocar uma ideia pode nos dar grandes pistas de como chegar naquela turma, naquele aluno, naquela aluna que são refratários àquilo que estamos propondo.

Como novos caminhos a serem trilhados ficou a certeza que, é necessário continuar a jornada de estudos para aprofundar temáticas, trocar experiências e, especialmente, construir juntos formas de implementação daquilo que sonhamos para as aulas de História da Rede Municipal de Educação de São José.

E como disse o poeta: O CAMINHO NÃO ESTÁ PRONTO, ELE SE FAZ AO CAMINHAR!

## Relatos de Experiências de Ensino de História

Seguimos a ordem de apresentação das experiências não há o menor sentido de valoração colocá-las nesta sequência. Cada professor de maneira espontânea apresentou sua experiência. Alguns não apresentaram nenhum relato outros um, dois ou três. A forma ficou a critério de cada um, apenas exposição oral, em *Power point*, utilizando materiais, fotografias, materiais produzidos pelos estudantes. A forma que narro cada apresentação é livre, ou seja, são a partir de meus apontamentos sem uma reprodução fiel.

**Construção de blogs:** com o objetivo de ajudar os alunos a complementarem o que foi trabalhado em sala. Nestes espaços são colocados conteúdos, imagens, *slides*, *links* para filmes, organizados em temáticas<sup>15</sup>. Após os acessos, trabalha-se produção textual com os estudantes.

Uma segunda experiência de elaboração de blog foi apresentada, na qual a cada bimestre é desenvolvida uma atividade como projeto de estudos. A professora considera que esses momentos são bem significativos. São postadas atividades realizadas, *links*, fotos, comentários, textos. Destacou a visita ao Museu de Arqueologia da Universidade Federal de Santa Catarina – marco ao trabalhar com projeto sobre pré-história com os sextos anos; com os oitavos o projeto Somos latinos; no sétimo ano destacou o projeto *Somos todos Malala*, no qual leram o livro sobre a vida dela, foram construídos discursos gravados e montados vídeos e um seminário para apresentar aos alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola. A professora destacou a importância de não serem projetos muito longos, pois os alunos acabam se desmotivando. As atividades podem ser acessadas no blog que a professora organizou<sup>16</sup>.

**Saída de campo:** ao trabalhar com revolução industrial com oitavo ano foi desenvolvida uma atividade a beira mar para coletar objetos trazidos pelo mar. Os alunos fotografaram o encontrado e foi montado um painel na escola, impressionaram-se com a quantidade lixo encontrado. Os alunos apontavam como consequência da revolução industrial. O professor perguntou como era viver no tempo dos seus avós? Se eles conheciam alguma praia de São José que é poluída? A discussão sobre problemas ambientais ampliou para lixo, aterro sanitário. A atividade desdobrou-se em uma visita ao projeto Tamar em Florianópolis. O painel produzido repercutiu entre os professores da escola. Os alunos produziram panfletos e distribuíram na comunidade sobre a utilização de óleo de cozinha para produção de sabão, a utilização de pneus para construção de calçadas e asfalto. Na avaliação do professor, os alunos apontaram como sendo um trabalho muito significativo.

**Noções de tempo:** atividade desenvolvida com sexto ano para abordar a temática temporalidade. Preocupação da professora quanto ao que poderia fazer para que as crianças gostassem de História. Trabalhos com história pessoal, história de vida, compreensão das noções de tempo. Após ter trabalhado com os conceitos de tempo, eras, séculos, cronologia. A professora organizou uma atividade que seria avaliativa, assim, montou um quebra-cabeças com caixas de leite forradas com papel pardo e, nele escreveu datas, eras, séculos; foram coladas algumas plaquetas com imagens diversas de cidades, vilas, as quais deveriam ser encaixadas nas caixas correspondentes. Os estudantes deveriam organizar uma linha do tempo, utilizando as caixas com ênfase lógica nas sequências, anterioridade e posterioridade. O trabalho foi cronometrado. A professora

---

<sup>15</sup>-O professor organizou um blog para cada ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://professormenezes-sextoano.blogspot.com.br/>; <http://professormenezes-brasilcolonial.blogspot.com.br/>; <http://professormenezes-brasilimperio.blogspot.com.br/>; <http://historia-professormenezes.blogspot.com.br/>.

<sup>16</sup>- O blog da professora pode ser acessado em: <https://plus.google.com/102973761461153496465/posts>

destacou em sua narrativa a percepção de que os conceitos não estavam construídos, a pressão por ser uma atividade avaliativa demonstrou as dificuldades dos estudantes organizarem a linha evidenciando a noção de sequência histórica. Na sua avaliação, a atividade não cumpriu com os objetivos previstos, a professora sentiu-se frustrada. Em contraposição, apresentou a atividade a seguir como sendo exitosa.

**Segunda Guerra Mundial:** desenvolvida com o nono ano, o objetivo era trabalhar a condição humana durante a guerra. Buscou-se cartas de pessoas que viveram o momento. Encontrou-se no *site europeana*<sup>17</sup> a carta de um piloto inglês para uma mãe alemã de um soldado que morreu em combate. A carta foi lida em sala de aula e provocou curiosidades e emoções nos alunos. Anunciou-se que se leria a resposta da mãe na próxima aula (um sábado pela manhã, um dia de reposição de greve). Os alunos vieram massivamente para as aulas, participaram, debateram, se envolveram. Avaliação da professora é que precisamos pegá-los pela emoção e curiosidade.

**Bingo de Conceitos:** em feira da escola foi utilizado para trabalhar os conceitos de identidade e diferenças. Apresentou-se um grande quadro de TNT estendido no chão com várias casas de um jogo de dados. Os participantes deveriam jogar o dado, ler os conceitos, responder perguntas a cada jogada de dados avançarem casas. A avaliação da professora foi bastante interessante, porque atraiu muitas pessoas da comunidade que circulavam na escola e debater a temática. Ela acredita ter provocado reflexões em todos os participantes especialmente no tocante as diferenças étnicas.

**Produção de fanzines – a república brasileira (1889-1930):** desenvolvida com turmas de nono ano durante três semanas de aula. O professor apresentou os trabalhos produzidos pelos alunos que teve como objetivos compreender instituições políticas e sociais, caracterizar o regime republicano; identificar documentos históricos e fundamentos de cidadania e democracia no Brasil; inferir o sentido que uma palavra pode expressar; ler fontes e textos históricos. Foi trabalhada a definição de *fanzine*. O ponto de partida para discussão em roda de debate foi o artigo *Café com Política da Revista Nossa História* da biblioteca nacional<sup>18</sup>, destacou-se a política do café com leite, participação das forças armadas na política, processo eleitoral e corrupção. Foi apresentando o *link* para as revistas Fon-Fon<sup>19</sup> e O Malho<sup>20</sup>. Os alunos foram convidados a “folhearem” as edições e imaginar como deveria ser viver na época, o que as pessoas sentiam ao ler os artigos, humor, charges e propagandas. Foram divididos em grupos responsáveis por pesquisar um periódico e depois produzirem o fanzine observando capa da revista, exploração da linguagem, escrita e propagandas. Posteriormente deveriam criar crônica, charge ou poema associando-os a temas debatidos na roda de debate. Os grupos se reuniam e debatiam os temas identificados na leitura das revistas, escolha do nome que dariam a publicação, diagramação. Ao final, os alunos apresentaram na sala quais temas chamaram mais atenção e as produções. A avaliação mais significativa dos estudantes foi de como eles conseguiram se expressar sobre o assunto.

**Visita ao museu de arqueologia:** realizada com os sextos anos para trabalhar com pré-história de Santa Catarina. Destacou o envolvimento e a atenção dos estudantes durante a visita. Após a visita escreveram textos e organizaram uma exposição na escola.

**Produção de maquetes de um feudo medieval:** várias professoras falaram desta atividade, a qual possibilita explicar as relações feudais durante a Alta Idade Média a partir das maquetes que os alunos constroem.

---

<sup>17</sup> O qual pode ser conferido em: <http://www.europeana.eu/portal/>

<sup>18</sup> -Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/>

<sup>19</sup>-Disponível em: [http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_periodicos/fonfon/fonfon\\_anos.htm](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/fonfon/fonfon_anos.htm)

<sup>20</sup>- Disponível em: <http://www.casaruiarbosa.gov.br/omalho/?lk=15>

**A moda e a sociedade:** desenvolvida em dois bimestres a partir da pergunta: como a moda influencia a sociedade? A explicação inicial da professora sobre as diferenças sociais e como desde criança somos influenciados pela moda. Trabalhou sobre as mudanças após a primeira Guerra Mundial, a crise de 1929, Getúlio Vargas e segunda Guerra Mundial. Foi exibido o filme *Hair*. Os estudantes deveriam pesquisar sobre a participação das mulheres na guerra e expor em sala. Nas apresentações alunos vestiram-se como a época da pesquisa, fizeram paródias, produziram filmagens fora da escola, organizaram peça de teatro. Cada grupo procurou trabalhar com um conteúdo. De modo geral, houve grande envolvimento e produção dos estudantes.

### Proposta de eixos e temas de História para os anos finais do Ensino Fundamental

Anos finais	Identidade e história	Tempo e espaço	Diversidades	Política e cidadania	Ideologia
6º ano	Comunidade/ história local	Noções de temporalidades	Matrizes religiosas e cosmovisões	Democracia	Relações de poder
	Sujeitos históricos	Ambiente	Relações de gênero e étnico raciais	Direitos	Relações de trabalho
	Povos e sociedades	Evolução		Estruturas de Estado	
	Narrativas, memórias e fontes históricas			Formas de governo	
7º ano	Povos ameríndios	Migrações espontâneas e forçadas	Pluralidade cultural	Movimentos de resistência indígenas e africanos	Conflitos étnicos
	Povos africanos	Ancestralidade	Relações de gênero e etnicorraciais	Impérios Africanos e ameríndios	Mercantilismo/ capitalismo
	Povos indo-arábico			Regimes monárquicos	Relações de trabalho – servil, escravo e assalariado
	Povos ibéricos				modernidade
8º ano	Identidades brasileiras	Construção do território brasileiro	Estado e religião	Construção do Estado brasileiro	Capitalismo

9º ano

Relações de gênero e étnicorraciais e Direitos

Liberalismo e revoluções

Movimentos de contestação e resistência

Nacionalismo

Racismo

Socialismo e anarquismo

Segregação étnica e social

Movimentos ambientais

Culturas afro-indígenas contemporâneas

Movimentos sociais contemporâneos

Nazi-fascismo e neonazismo

Sociedade de consumo

Urbanização

Relações de gênero

Direitos humanos

Xenofobia

Movimentos de contracultura

Globalização

Genocídios

Totalitarismo

Conflitos territoriais

Ditaduras

Nacionalismo

Populismo

Comunismo e socialismo

Sexismo

Relações de trabalho contemporâneas

Imperialismo

Pan-africanismo

## **O processo de formação continuada de Língua Portuguesa no biênio 2014/2015: discussões empreendidas com professores atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental no município de São José/SC**

**Eloara Tomazoni<sup>21</sup>**

**Sabatha Catoia Dias<sup>22</sup>**

O processo de formação continuada é concebido essencial no tocante a ressignificações de modos de ver e compreender objetos culturais foco de campos de conhecimento específicos e, como tal, constitui espaço capital para reflexões acerca das práticas de uso da linguagem às quais o ensino de Língua Portuguesa se dirige.

Considerando tal ensino à luz de uma perspectiva interacional, conforme sustenta o *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (BRITTO, 1997; GERALDI, 1997), sobre o qual se ancoram Propostas nacionais, estaduais e municipais (SC, 2014; SÃO JOSÉ, 2000), compreende-se a centralidade de diálogos e estudos sobre os fundamentos teórico-epistemológicos dos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa voltados às práticas de leitura, produção textual e análise linguística - em contraface, portanto, ao ensino tradicional pautado na gramática taxionômica e normativa -, tendo em vista, sobretudo, as críticas crescentes alusivas à inoperância do trabalho escolar com a língua portuguesa, tal qual apontam dados de indicadores nacionais e internacionais como INAF (2011) e PISA (2012), segundo os quais, a despeito de melhora na taxa de analfabetismo no país, a inserção no processo de escolarização não necessariamente garante implementação de vivências que seriam esperadas como decorrentes dessa mesma inserção.

Com base nessas considerações, neste artigo, são apresentadas discussões realizadas na formação continuada do município de São José (SC) com a turma de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental ao longo do biênio 2014/2015. Para tanto, na primeira seção, há uma breve contextualização do

---

<sup>21</sup> Consultora de Língua Portuguesa no município de São José (SC); doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFSC); e professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Bombinhas (SC).

<sup>22</sup> Consultora de Língua Portuguesa no município de São José (SC) até julho de 2015; doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística (UFSC); docente do curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

ideário *histórico-cultural* em que os diálogos empreendidos na formação estão ancorados e da Proposta Curricular do município de São José; na segunda seção, são apontadas as concepções fundantes de *sujeito* e de *língua*; na sequência, abordam-se as teorizações de *gêneros do discurso* e de *letramento*; por fim, explicitam-se as propostas teórico-metodológicas levadas a termo nos encontros com os professores.

## **1 Base histórico-cultural da Proposta Curricular do Município de São José**

Os processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, fundamentados no ideário *histórico-cultural*, lidam com questões de distintas ordens, tais como sociais, econômicas e políticas. Nessa perspectiva, o sujeito é considerado historicamente situado na sociedade e na cultura, em interações com seus pares, e produtor de conhecimentos que, ao serem objetivados, dão-se a subjetivações alheias; no tocante à esfera de atividade humana escolar, esses conhecimentos afiguram-se como objetos culturais a serem apropriados e ressignificados pelos estudantes. Nesse sentido, compreende-se a centralidade de uma concepção de ensino que considere os sujeitos lidando com os conteúdos escolares, em situações de interlocução do ‘eu’ com o ‘outro’, e em diferentes contextos sociais e econômicos.

Princípios dessa ordem compõem a Proposta Curricular do Município de São José a favor do embasamento de documentos institucionais e ações metodológicas concernentes à aprendizagem significativa de conhecimentos historicamente acumulados (com base em VIGOTSKI, 2007 [1968]; DUARTE, 2013 [1993]), por parte dos alunos, nas diferentes disciplinas que constituem o quadro curricular relativo às áreas do saber, ancorando-se, portanto, em uma pedagogia de cunho *histórico-crítica*, de teor emancipatório (com base em SAVIANI, 2008 [1983]).

Sob esse viés, importam atividades de aprendizagem que facultem aos estudantes ampliações de suas vivências com a linguagem via ressignificações de representações estabelecidas, de modo que, participando de novos e outros *eventos de letramento*, transcendam o pragmatismo de uma realidade imediata em favor de um pensamento libertador que oportunize transformações individuais e coletivas (SÃO JOSÉ, 2000). Assim, vale enfatizar que a Proposta Curricular de São José, compreendendo-se articulada a um compromisso político relativo a ações fundamentadas em concepções determinadas de sociedade e escola, vincula-se ao ideário *histórico-cultural*, abordagem tal que toma como centrais a natureza do objeto cultural tematizado no ensino, os sujeitos envolvidos nesse processo e sua finalidade, tanto em âmbito particular quanto social.

## 2 As concepções fundantes de *sujeito e língua*

O ideário *histórico-cultural* sob o qual se ancoram documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa, assim como a Proposta Curricular da Rede de São José/SC, assenta-se sobre uma concepção de *língua* e de *sujeito* de teor marcadamente social, dissociada, portanto, de abordagens outras delineadas pelo tangenciamento de questões de ordem econômica, política, cultural e/ou ideológica.

Nesta perspectiva, *sujeito* é concebido como sócio-historicamente situado, produto das relações sociais no sentido de constituir-se, por meio do ‘outro’, nas interlocuções estabelecidas com seus pares, com os quais atua responsável e responsabilmente. Assim, é tomado em sua singularidade, como indivíduo genérico-humano (HELLER, 2014 [1970]), insubstituível, não intercambiável, portanto, *sem álibi para o existir* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Como ser humano situado em um tempo e espaço específicos, em determinada cultura, produz conhecimentos a partir daqueles historicamente acumulados: apropria-se de objetivações humanas a fim de, ressignificando-as, compartilhar novos e outros conhecimentos (com base em DUARTE, 2013 [1993]), em um processo ininterrupto de aprendizagem e desenvolvimento psíquico (com base em VIGOTSKI, 2007 [1968]).

*Língua*, por sua vez, é concebida como instrumento psicológico de mediação simbólica (com base em VIGOTSKI, 2007 [1968]), instituidora de relações sociais. Em uma abordagem de base sociologista (com base em WEEDWOOD, 2002), *língua* ganha contornos outros no tocante a instrumento de comunicação, sistema abstrato ou expressão do pensamento, como advertido por Volóshinov (2009 [1929]); aqui, ela está para a interação humana, para a constituição dos sujeitos e, por implicação, do mundo. A língua é tomada como *simpósio universal* do existir humano (FARACO, 2007), como um caldeirão de vozes dialogizantes no qual diferentes representações da realidade natural e social (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) entram em tensionamento a fim de consolidar sistemas oficiais de organização social (BAKHTIN, 2010 [1979]; VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). Nesse sentido, língua é sistematização aberta, produto do trabalho humano e é por meio dela que nos apropriamos das produções culturais e ressignificamos nossas visões de mundo.

Importa registrar que, em nosso entendimento, embasar as ações escolares, em sentido amplo, e as atividades de aprendizagem no que respeita ao ensino de Língua Portuguesa, em sentido estrito, em concepções fundantes significa assumir, por um lado,

a centralidade de tal embasamento tendo em vista a qualidade de ensino almejada, por outro, que escolhas metodológicas se pautam em bases teórico-epistemológicas que conduzem os profissionais da área da educação a possibilidades de natureza distinta. Eis a relevância de ancoragens docentes suficientemente sedimentadas.

### **3 Embasamento teórico: estudos bakhtinianos e teorias do *letramento***

Tendo presente as bases epistemológicas de cunho sociologista, apresentamos as teorias acerca dos *gêneros do discurso* e do *letramento* que, articuladas aos estudos vigotskianos, compõem o *simpósio conceitual* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013) sobre o qual são concebidas as ações docentes, considerando o ideário *histórico-cultural*.

Assumimos como cruciais as discussões bakhtinianas acerca dos *gêneros do discurso* para o trabalho linguístico em sala de aula, visto sua atenção à natureza da interação humana instituída por meio da língua. De acordo com postulados do Círculo de Bakhtin, a interlocução social se dá sempre em/por meio de textos – tomados como enunciados – que se materializam em *gêneros do discurso*. Nesse sentido, tratar de comunicação ou interação significa debruçar-se sobre os *gêneros do discurso*, concebidos como *tipos relativamente estáveis de enunciados* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), específicos de determinadas esferas de atividade humana e configurações cronotópicas.

Tomando como norte as proposições do Círculo de Bakhtin, assume-se que o trabalho com a Língua Portuguesa tem de pontuar relações estabelecidas por meio da língua que se organizam conforme a situação intersubjetiva, a qual se estende aos horizontes espacial, temporal, axiológico e temático. Assim, defende-se um trabalho docente ocupado com textos em *gêneros*, os quais funcionam como balizas sociais dos modos de dizer e, portanto, de agir no interior dos domínios sociais, agir este foco dos processos de ensino e de aprendizagem no tocante à ressignificação das *práticas de letramento* dos sujeitos: utilizando a língua compreende-se e ampliam-se os distintos modos de ser e de pensar em sociedade.

À luz da teoria dos *gêneros do discurso*, pontua-se a premência de ações didáticas dirigidas às práticas de leitura, produção textual e análise linguística na relação com a historicização de vivências com a linguagem que caracterizam os alunos, a serviço do seu desenvolvimento psíquico no tocante à formação humana omnilateral (com base em DUARTE, 2013 [1993]).

Convergentemente, evocamos as teorizações dos estudos do *letramento* – pautados em Street (1984); Heath (2001 [1982]); Hamilton (2000); Barton (2007 [1994]) e Kleiman (1995)<sup>23</sup> – que tratam de questões políticas, sociais e econômicas implicadas nos diferentes modos de usar a língua em sua modalidade escrita. Nessa abordagem, a escrita é entendida em suas relações *ecológicas* (BARTON, 2007 [1994]), portanto premida de aspectos de ordem social, o que nos remete ao *modelo ideológico de letramento* no que diz respeito às ações escolares. Conforme pontuamos anteriormente, no espaço de ensino formal, os *eventos de letramento* levados a termo – as situações instituídas pela modalidade escrita da língua – têm de servir à ampliação das *práticas de letramento* dos estudantes – valores, crenças, conhecimentos relacionados à escrita –, a fim de que se promovam transcendências no que tange à cotidianidade; por meio de um trabalho docente ocupado com tensionamentos entre *conceitos cotidianos e científicos* (VIGOTSKI, 2007 [1968]), ou entre *letramentos vernaculares* – materializados em *gêneros do discurso primários* – e *letramentos dominantes* – veiculados em *gêneros do discurso secundários* –, faculta-se, aos sujeitos, acesso aos conhecimentos que grassam no *grande tempo* (BAKHTIN, 2010 [1979]) e que tendem a promover a consciência crítica e libertadora (com base em SAVIANI, 2008 [1983]).

Nesses termos, importa que se compreenda o todo desse aporte teórico como ancoragem para um trabalho com as práticas de leitura e de produção textual oral e escrita, considerando, ainda, a reflexão acerca dos conhecimentos léxico-gramaticais agenciados no ato de dizer – a análise linguística.

#### **4 Propostas teórico-metodológicas com base no ideário *histórico-cultural***

Com base nas concepções de *sujeito e língua* de base *histórico-cultural* e das teorias de *gêneros do discurso* e *letramento* que fundamentam as propostas para o ensino de Língua Portuguesa atualmente, a discussão dos eixos de ensino da disciplina foi realizada com os professores da formação em questão, inicialmente em 2014 e complementarmente em 2015, considerando as atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística como centrais no ensino de Português. A partir dessa consideração,

---

<sup>23</sup> Não compartilhamos com discussões vinculadas ao grupo da Nova Londres que concebe *letramento* em relação a uma perspectiva de multiletramentos e de desenvolvimento de competências.

foram discutidos dois modelos didáticos – *sequência didática e projetos de letramento* –, para, por fim, empreender-se a discussão sobre análise de textos, com base em Antunes (2010).

#### **4.1 Leitura, produção textual e análise linguística**

Ler, a partir das discussões ancoradas no ideário *histórico-cultural* e empreendida na referente formação, é concebido como ato de decodificar o material escrito de modo a compreender o conteúdo ali veiculado para fazer uso social desse mesmo conteúdo; sendo assim, a leitura se dá no encontro entre autor e leitor, por meio do texto, encontro de vozes caracterizado pelo compartilhamento de sentidos.

Sob esse viés, quando se lê um texto, agenciam-se recursos que dizem respeito a duas dimensões: uma dimensão mais social e uma dimensão mais cognitiva (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014). A primeira dimensão refere-se aos aspectos interacionais do ato de ler, ou seja, como o ato de ler se presta para estabelecer relações interpessoais, o que remete ao conceito de *gêneros do discurso*, explicitado anteriormente. Já a segunda dimensão está relacionada aos aspectos cognitivos (individuais) desse mesmo ato, ou seja, diz respeito às reflexões sobre a materialidade do texto, sobre a forma como lidamos com a negociação dos sentidos por meio do processamento dos recursos linguísticos que constituem o texto materializado em um *gênero discursivo* específico.

Diferentes aspectos são abordados nas duas dimensões. Na dimensão mais social, a intersubjetiva, leva-se em conta a situação de produção do texto, sua situação de recepção, os interlocutores envolvidos (seus objetivos, seus valores, suas crenças e suas ideias), assim como o suporte em que o texto circula. Quando se trata da dimensão intersubjetiva, é importante lembrar que ela remete ao trabalho com os *gêneros do discurso*, especialmente no que concerne a sua *dimensão social* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). Uma proposta de formação de leitor que tenha como base os *gêneros do discurso* implica focalizar especificidades do suporte em que é veiculado, a esfera da atividade humana em que circula e a situação de produção daquele texto.

Na dimensão mais cognitiva e linguística do ato de ler, também chamada de intrassubjetiva, é necessário considerar habilidades de localizar informações implícitas e explícitas, referenciação, ativação de conhecimentos prévios, agenciamento de esquemas cognitivos e realização de inferências. Essa dimensão da leitura é viabilizada a partir das/nas relações intersubjetivas e implica muito mais que apenas decodificação do código

escrito. Entendemos a decodificação como condição *sine qua non* do ato de ler, pois, havendo dificuldades nessa etapa do processamento da leitura, as demais etapas que a sucedem dificilmente acontecerão, porém ler é mais do que “entrada” do sinal luminoso da escrita (decodificação), implica agenciamento de conhecimentos prévios (linguísticos, enciclopédicos e interacionais), ativação de esquemas cognitivos e habilidade de inferência.

Na escola, mais precisamente na disciplina de Língua Portuguesa, é importante trabalhar com as duas dimensões. Por exemplo, quando se passa à fase da *localização de informações, interpretação e reflexão e avaliação* no texto, importa que se tenha consciência de qual é o *gênero do discurso* em que o texto em questão se materializa; isso significa saber: quem são os interactantes – autor e leitor; quais são seus projetos de dizer; em que esfera da atividade humana eles interagem; e em que suporte o texto correspondente a esse gênero foi veiculado, entre outros aspectos.

Além das atividades de leitura, na disciplina de Língua Portuguesa, é importante refletir acerca das práticas de escrita e oralidade. Na formação continuada com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, focalizou-se mais a produção de textos escritos, em decorrência do tempo e das especificidades dos alunos do programa.

Com base nas discussões do ideário *histórico-cultural*, entende-se que escrever um texto implica representar o produto de uma reflexão que visa estabelecer uma interlocução com um leitor possível (GERALDI, 1997). Desse modo, escrever um *texto* não é se ater somente a recursos formais da língua, pois essa é uma tarefa que não implica somente o ato de *escrever* tomado em sua imanência (ANTUNES, 2003). Na produção de textos escritos, portanto, é importante considerar que existem condições para a escrita, que ela é realizada por meio do uso de instrumentos e por determinados agentes. Sendo assim, atualmente, tais atividades são consideradas *trabalho* e não *inspiração* (GERALDI, 1997), o que remete às condições de produção de um texto, discutidas por Geraldi (1997), quais sejam: ter o que dizer; ter razões para dizer; ter para quem dizer, ou seja, ter um interlocutor; assumir a posição de locutor; escolher as estratégias e recursos linguísticos necessários para atingir as demais condições.

Tais discussões implicam, na sala de aula, que o aluno se constitua como locutor visando interagir com um interlocutor, pois, conforme preconiza Geraldi (1997), num texto, sempre se constrói uma relação entre um ‘eu’ e um ‘tu’. Nesse sentido, também o papel do professor se altera, na medida em que ele passa a ser do aluno um coenunciador,

aquele que irá coconstruir o texto com o aluno (GERALDI, 1997), de modo que o professor somente ensina a escrever se conseguir assumir os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro.

É importante mencionar, ainda, a partir dessa concepção de produção de textos escritos, que as teorizações de *gêneros do discurso*, assim como de *letramento*, são capitais, articuladas com alguns conceitos envolvidos nessas discussões, trabalhados durante a formação, como *esfera da atividade humana*, pois diferentes campos da atividade humana operam com diferentes estratégias de produção e compreensão de *textos*, o que tem implicações na escolha do *gênero do discurso* no qual o *texto* irá se materializar; bem como o próprio conceito de *gêneros do discurso*, em que se entende que a produção de um *texto* não pode seguir regras determinadas previamente, pois dependendo dos objetivos, da *esfera da atividade humana* o texto irá se materializar em um ou outro gênero.

Tendo explicitado, ainda que brevemente, as práticas de leitura e produção de textos escritos no ensino de Língua Portuguesa, cabe discutir, articuladas às atividades mencionadas, a análise linguística, como prática que visa constituir uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico, que não põe em dúvida a necessidade de reflexão sobre a linguagem, mas que se diferencia do ensino de gramática tradicional, à medida que, por meio dela, postula-se uma atividade distinta, com um novo espaço, a partir de um outro paradigma (GERALDI, 2006 [1984]; 1997).

No que se distingue a análise linguística do ensino de gramática taxionômica e normativa, é importante mencionar que, na prática característica da tradição escolar, as concepções de *sujeito* e, principalmente, de *língua* são outras; ao assumir o ponto de vista que vimos defendendo e que constitui documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa, o estudo dos fenômenos linguísticos em sua imanência perde sentido, pois se considera que a seleção e o emprego de certos elementos e estratégias ocorre, afora as restrições óbvias do sistema linguístico, em consonância com as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte etc., tendo como objetivo refletir sobre os elementos e fenômenos linguísticos e sobre as estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem (MENDONÇA, 2006).

Nesse sentido, ainda se trabalha, na sala de aula, com questões específicas pertinentes aos usos da língua, mas o olhar se amplia, de modo que são abrangidas também questões outras a propósito do texto, partindo de um ensino que se pautava na classificação e identificação para um ensino dirigido à reflexão acerca dos usos da língua (MENDONÇA, 2006), em articulação com as práticas de leitura e produção de textos.

## 4.2 Sequência didática e projetos de letramento

Tendo discutido os eixos de ensino nos quais se constitui a disciplina de Língua Portuguesa atualmente, partimos para reflexões acerca dos modelos didáticos *sequência didática* e *projeto de letramento*. A proposta de sequência didática tem origem no interior das discussões do Interacionismo Sociodiscursivo de Genebra – ISD, baseando-se na concepção seminal bakhtiniana sobre os *gêneros do discurso*, discutidas anteriormente neste artigo. Nesta concepção, os *gêneros* são concebidos como *(mega)instrumentos* de interação que permitem agir eficazmente em situações de uso da linguagem, perspectiva sob a qual tanto os *gêneros* quanto os *tipos textuais* são implementadores do desenvolvimento humano. Desse modo, o estudo de *gêneros* e *tipos de texto* na sala de aula incidiria sobre o modo como os alunos agem nas práticas sociais em que se envolvem.

A *sequência didática* se constitui como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero do discurso oral ou escrito, em que a finalidade principal de sua utilização é ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. De acordo com essa proposta metodológica, os *gêneros* trabalhados nas sequências deverão ser aqueles que os alunos ainda não dominam, ou o dominam de forma insuficiente; aqueles que são de difícil acesso de forma espontânea e são *gêneros* públicos e não privados.

A *sequência didática* tem uma estrutura fixa que se constitui pela *apresentação da situação*; *produção inicial*; *módulos* (que podem ser quantos forem necessários); e *produção final*. Os autores do ISD propõem uma lógica de agrupamentos dos *gêneros* que devem ser trabalhados na sala de aula. Esse agrupamento pode acontecer com base nas regularidades linguísticas e devem levar em consideração alguns critérios: corresponder às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade; retomar, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais,

planejamentos e currículos; ser relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados.

O *projeto de letramento*, por sua vez, discutido no âmbito das teorizações de letramento, explicitadas anteriormente, destaca que as práticas de leitura e escrita podem ser adquiridas por intermédio e no contexto de projetos. Desse modo, o projeto de letramento se origina de um interesse real na vida dos alunos e sua realização envolve o uso da escrita, isto é, envolve a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. Assim, o projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita.

Nessa perspectiva, os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o ‘conteúdo’, nunca o contrário. Ou seja, adotar o projeto de letramento como modelo didático implica fazer da prática social o elemento estruturante das atividades curriculares, pois possibilita o uso social e efetivo da leitura e da escrita, motivado por ocasiões em que os sujeitos escrevem e leem com vistas a demandas e necessidades comunicativas tanto no plano individual quanto no comunitário.

No âmbito da realização de projetos de letramento, cabe ao professor transformar a sala de aula em um espaço em que ações de leitura e escrita sejam o eixo norteador do trabalho com a linguagem; comportar-se como um mobilizador de instrumentos para o processo de construção do conhecimento sobre a língua; eleger como eixo centralizador das ações da linguagem as práticas sociais; inserir o aluno em contextos reais de comunicação; trabalhar com *gêneros do discurso* promovendo um trabalho de imersão neles; monitorar situações de leitura e escrita.

As ações viabilizam, em geral, a análise de um problema social para o qual se buscam compreensão e alternativas de solução. Assim, poderíamos dizer que a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-leitor-participante.

#### **4.3 Propostas de análise de textos**

Conforme mencionado anteriormente, a proposta de análise de textos foi discutida com base em Antunes (2010), autora que concebe o trabalho com a gramática estritamente relacionado com sua função dentro do texto, numa proposta que entenda os elementos presentes no texto articulados à compreensão global do que é dito, sendo que não se deve

perder de vista a relação de cada recurso com a visão de conjunto do texto. O foco, embora possamos analisar aspectos particulares, é o entendimento da dimensão global do texto. Assim, é possível perceber que cada unidade constitui um elo do sentido maior expresso pelo todo.

Segundo Antunes (2010), alguns recursos não cabem nos limites da frase e, portanto, uma frase retirada de um texto representa muito pouco. Ela até pode ser retirada do texto para discussão, mas sempre entendida como parte constitutiva do texto. Quando isolamos uma frase, desvinculamos o fio condutor com o quadro conceitual, referencial e discursivo.

Desse modo, para Antunes (2010), devemos falar em ‘regularidades’, pois o conjunto de possibilidades de uma língua é imprevisível, ou seja, sempre pode haver o novo. Buscar analisar as regularidades textuais seria mais do que perguntar “o que o autor quis dizer”; é questionar como é dito, com que recursos gramaticais e lexicais, com que estratégias discursivas, quando e qual o motivo pelo qual é dito, para quem e para provocar que efeitos. Analisar textos, então, “[...] é procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer [...]” (ANTUNES, 2010, p. 49).

No âmbito dessa discussão, os objetivos seriam promover o desenvolvimento de diferentes vivências comunicativas, ampliando as capacidades de compreensão, entendimento do que fazemos quando nos dispomos a processar as informações que ouvimos ou lemos, em que todos os textos, de qualquer gênero e tipo podem ser analisados, sempre considerando o texto como centro, descobrindo aos poucos a funcionalidade de cada recurso lexical.

## **5 Algumas considerações**

Tendo percorrido, neste artigo, o percurso empreendido na Formação Continuada com os professores da Rede Municipal de São José no biênio 2014/2015, resta-nos, evocando algumas considerações, salientar os desafios enfrentados, mas também as reflexões realizadas que podem ser apreendidas no discurso dos professores participantes, muitas das quais podem ser visualizadas nos anexos deste artigo, que constituem trabalhos realizados em sala de aula pelos profissionais, baseando-se em algumas das referências discutidas durante o processo de formação.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920/24].
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1952/53]. p. 261-306.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1979].
- BARTON, David. The social basis of literacy. In: \_\_\_\_\_. **Literacy: a introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Brackwell, 2007 [1994].
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **PISA 2012**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2016.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, L. P. L. **À sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MOSSMANN, Suziane; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2013. p. 48-58.
- \_\_\_\_\_.; DAGA, Aline Cassol; CATOIA DIAS, Sabatha. **Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica**. Caleidoscópio, Unisinos, v. 2, n. 12, p.226-238, maio/ago 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.122.10>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

- DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1993].
- FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antónia. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas/SP: Mercados da Letras, 2007, p. 43-50.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006 [1984]).
- \_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Ancoragens** – estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 16-34.
- HEATH, Shirley Brice. **What no bedtime story means**: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology**: a reader. Oxford: Blackwell, 2001 [1982], p. 318-342.
- HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].
- INAF BRASIL 2011 – **Principais Resultados**. Disponível no site <[http://www.ibope.com.br/pt-br/relacionamento/imprensa/releases/Documents/INFORME\\_INAF.pdf](http://www.ibope.com.br/pt-br/relacionamento/imprensa/releases/Documents/INFORME_INAF.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2016.
- KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia; KLEIMAN, Angela. **Português no Ensino Médio e a Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: 2014.

SÃO JOSÉ. Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José - SC. 2000. Disponível em: <http://www.saojose.sc.gov.br/images/uploads/publicacoes/Proposta-Curricular-de-Sao-Jose.pdf> Acesso em: 17 de fev. De 2016.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 [1983].

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1968].

VOLÓSHINOV, V. N. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje**. 1. ed. [Prólogo y traducción Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

\_\_\_\_\_. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. Trad. Marcos Bagno. 5 ed. São Paulo: Parábola, 2002.

# **Socialização de práticas de Língua Portuguesa**

## **Socialização das experiências: sequência didática sobre fábulas**

**Simone de Abreu**

### **IDENTIFICAÇÃO**

Simone de Abreu

C.E.M. Antônio Francisco Machado

Turmas: 60, 61 e 66.

### **TÍTULO**

Sequência didática sobre fábulas

### **QUANDO FOI REALIZADA**

Março/2015

### **OBJETIVOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

- Identificar o que é uma fábula, com suas características narrativas e função social.
- Interpretar o texto em sua estrutura superficial e profunda (no campo semântico).
- Relacionar as fábulas com a realidade, tornando os textos "vivos" através da ampliação dos conhecimentos sobre os seres que povoam tais fábulas.
- Incentivar os alunos a buscarem sempre mais conhecimentos sobre o que leem.
- Identificar a estrutura de início, meio e fim de uma fábula e reconhecê-la como um texto do tipo narrativo.
- Desenvolver noções sobre lógica, coesão e coerência textual.
- Avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre aspectos gramaticais e semânticos.
- Inserir ou reforçar conceitos morfológicos, de forma mais genérica, através da análise dos recursos linguísticos nos próprios textos.
- Desenvolver no aluno a valorização da própria vida e a necessidade de tomar cuidado com excessos que podem levá-lo à morte ou a grandes prejuízos na vida.
- Entender e utilizar o método de entrevista como coleta de informações e obtenção de resultados numéricos.
- Desenvolver o gosto pela escrita como forma de diversão e possibilidades infinitas.
- Desenvolver a criatividade e a prática da reescrita para o aperfeiçoamento do texto narrativo.
- Proporcionar novas experiências de compreensão do texto através da interpretação dramática (teatro); além de desenvolver a expressão oral e corporal.

Obs.: São muito amplas as possibilidades de aprendizado e seu alcance não é mensurável a curto prazo.

## **COMPONENTES CURRICULARES**

Como nenhum texto vem do nada, mas sim de uma relação de inserção e interação social e cultural, os textos e imagens vistos acessaram conhecimentos de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Psicologia, História etc.

## **METODOLOGIA E RECURSOS UTILIZADOS**

Foram utilizados textos escritos no quadro, textos fotocopiados, textos e imagens na sala de vídeo, sons advindos da internet e coletados pelos celulares, pesquisas com os pais, coleta de resultados, biografias, teatro etc.

## **PERCURSO EMPREENDIDO**

Primeiramente foi apresentada a fábula do pavão, então, eles leram e analisaram-na exaustivamente, por exemplo, em relação aos aspectos semânticos, à sequência da narrativa, às características dos personagens, bem como em se tratando das experiências pessoais dos alunos sobre estes personagens; no que sabiam sobre o cenário e a deusa etc.

Depois fizemos um teatro para ampliar a compreensão do texto. Na sequência, vimos como era o canto do pavão e o do rouxinol.

Então, analisamos mais profundamente alguns aspectos morfológicos, como, perceber onde havia verbos, que o tempo em que estavam era, em sua maioria, no pretérito; que havia falas, também um narrador etc. Discutimos sobre o que o texto queria nos ensinar, etc.

Depois, foram mostradas as fotos e textos sobre artistas e personalidades e então debatemos sobre a relação destes com o que o texto estava ensinando etc.

Após os debates e curiosidades dos alunos sobre as personagens, não muito felizes em suas escolhas, e as que serviram de exemplos bons, os alunos tiveram de fazer o questionário sobre a fábula.

Na sequência, copiaram um pequeno roteiro para entrevistar pessoas sobre o que foi aprendido dos valores pessoais, mas agora, na vida de pessoas comuns.

Com os demais textos da sequência didática, sobre as formigas, no caso, ocorreu a mesma fórmula: fizemos a inter-relação entre os textos, contextualizamo-los com a realidade, fizeram teatro, responderam questões, analisamos aspectos morfológicos e semânticos etc. Além disso, foi de suma importância mostrar as razões históricas apresentadas em cada um dos textos, assim como a justificativa das diferenças nos valores morais consoantes a cada época.

Depois, apresentou-se o canto da cigarra, assim como, os alunos mostraram, pelo menos os poucos que cumpriram a tarefa de trazê-lo gravado no celular.

Então, os alunos finalmente produziram suas próprias fábulas, em dupla ou sozinhos, com o auxílio da professora. Nesse contexto, os alunos refaziam quantas vezes fosse necessário para que se produzisse um texto coerente e coeso. Foram lidos os primeiros a serem feitos e aberto debates sobre onde estes estavam com problemas de

sentido. Feito isso, os demais alunos tiveram uma melhor noção sobre como escrever o seu próprio texto.

Depois, os alunos desenharam a cena mais importante de suas fábulas, sendo, em seguida, selecionadas para a composição do livro amador. Achei conveniente apresentar essa proposta logo no início do ano letivo para já usar a atividade como diagnóstica, inserindo novos conceitos, de modo a lhes mostrar como devem considerar um texto.

Assim, também seriam incentivados a buscar sempre mais informações sobre os textos e prepararem-se para a escrita de muitos outros textos. Também serviu para prepará-los para o estilo das aulas de Português, que, então, teriam durante o ano. Além disso, o livro com as produções deles precisaria ser completamente editado por mim, necessitando, portanto, de muito tempo para ser produzido.

## **AVALIAÇÃO E OBSERVAÇÕES**

A avaliação se deu através do esforço individual em colaborar com as aulas, trazendo para aula o que lhes era pedido e na realização das atividades propostas por escrito ou oralmente; porém, dei mais ênfase aos questionários e à produção da fábula; já que me parece ser uma nota mais justa para coletar as informações do que eles entenderam e permitir a recuperação refazendo as tarefas. Todos os trabalhos foram reescritos até que se chegasse a produções consideradas mais *publicáveis*.

A explicação oral feita através dos demais recursos foi bastante ostensiva, de modo que os alunos que não souberam responder às questões demonstraram grande dificuldade de compreensão do vocabulário e muita desatenção.

Foi muito de ter aplicado essas atividades na sequência em que o livro propôs e eu a complementei, pois acredito que meus alunos tiveram uma boa oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento criativo e intelectual.

O fato de contextualizar os temas dos textos os fez entender melhor a situação e despertar o interesse por textos e pesquisa. Foi muito grande a minha insistência em mostrar que os textos têm muito a dizer, mas devem ser observados com muita atenção, pois suas palavras e estrutura são intencionalmente elaboradas para comunicar algo específico.

Os alunos ficaram chocados ao ver as imagens dos artistas deformados e também se divertiram com os aspectos de alguns, mas puderam perceber o quanto o texto do pavão era, na verdade, profundo. Os alunos entraram em debates e tive de contê-los para não levarmos a discussão muito adiante.

Eles se divertiram muito ouvindo o som dos animais e insetos das fábulas, sendo que, pelo menos 90% deles, nunca tinham visto um pavão ou uma cigarra.

Gostaram muito de estudar as características dos animais, aprender sobre quem escreveu as fábulas, quando escreveram, o que acontecia naquelas épocas etc.

Ficaram muito sérios ao relatarem o resultado de suas pesquisas e deu para perceber quais seriam os pais com que eu poderia contar, pois o empenho ou desinteresse nos resultados era bem visível. Foi notável a habilidade de alguns para a escrita e seu progresso de um texto para o seguinte, mas isso já era de se esperar, afinal as pessoas são diferentes em suas habilidades.

Pude perceber que tiveram bastante dificuldade na sua inserção na Gramática através do texto, mas não cobrei deles, naquele momento, uma aprendizagem tão aprofundada, já que estavam tendo aulas de reconhecimento dos termos e suas funções nos textos. Mas foi mais tarde que puderam se apropriar bem melhor desses aspectos gramaticais e semânticos nos textos; tornou-se mais simples descobrirem onde estavam os verbos, em que tempo estavam, o que eram pronomes, onde havia fala de personagens ou somente do narrador, o que dizia uma frase etc.

Quando disse aos alunos que deveriam caprichar nas fábulas, pois seriam colocadas num livrinho digitado, eles se animaram muito e os que realmente se interessaram pelas aulas não mediram esforços para refazerem-nos e serem selecionados.

Percebi também que praticamente nunca haviam feito dramatização de textos em sala e adoraram a atividade, tive de controlá-los para não exagerarem no interesse. Obviamente nem tudo correu de modo perfeito e nunca será. Muitos alunos não queriam participar de nada e atrapalharam bastante na hora da explicação. Infelizmente, não podemos agradar a todos e foi perceptível dois níveis bastante diferentes de conhecimento prévio; infelizmente, os que mais precisavam prestar atenção, eram os que mais bagunçavam e eles foram acumulando dificuldades que se tornaram graves ao longo do ano. Não se pode forçar alguém a aprender, apenas incentivá-lo, e costumo usar muitas formas de dar o conteúdo, uma delas deve atingir esse aluno, imagino.

## **ANEXOS**

Sequência didática sobre fábulas adaptada do Livro Didático do 6º ano: Português: A Arte da Palavra, de Gabriela Rodella, Flávio Nigro e João Campos.

### **Fábula: A QUEIXA DO PAVÃO**

O pavão veio queixar-se à deusa Juno. Queria saber por que razão o rouxinol havia de cantar melhor que ele.

\_ Não te preocupes - disse a deusa. \_ Tu não sabes cantar, é certo, mas tuas penas são tão formosas, cheias de olhos que parecem estrelas. Todos os animais invejam a tua beleza.

Porém ao pavão não restava consolo.

Não me interessa a beleza, mais valera saber cantar - retrucou o pavão.

Ao que Juno retrucou irritada:

Não poder querer ter de tudo. O rouxinol tem o canto, a águia tem a força e tu tens a formosura. Segura tua língua tola e contenta-te com tuas dádivas.

### **MORAL: NÃO DISCUTA COM A NATUREZA.**

Fonte: (Adaptado de Fábulas de Esopo. Tradução: Manuel Mendes da Vidigueira. São Paulo, Edições Cultura, 1943. Citado em: OLIVEIRA, Gabriela Rodella de et al. *Português: a arte da palavra*, 6º ano. 1ed. São Paulo, AJS Ltda. 2009. p.57).

O que é um pavão?



<https://www.google.com.br/imgres?imgurl>

---

## Pavão

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

Chama-se **pavão** a aves dos géneros *Pavo* e *Afropavo* da família dos faisões (Phasianidae). Os pavões preferem alimentar-se de insetos e outros pequenos invertebrados, mas também comem sementes, insetos, frutas e outros itens nutritivos que estão disponíveis rapidamente. Os pavões exibem um complicado ritual de acasalamento, do qual a cauda extravagante do macho teria um papel principal. As características da cauda colorida, que chega a ter dois metros de comprimento e pode ser aberta como um leque, não têm qualquer utilidade quotidiana para o animal e seriam um exemplo de seleção sexual. Quando o processo é bem sucedido, a pavo põe entre 4 a 7 ovos, que chocam ao fim de 28 dias.

O que é um rouxinol?

Canto do rouxinol: <https://www.youtube.com/watch?v=RfmY--QnbcQ>



## Aparência e canto

O rouxinol é um pouco menor que o pisco-de-peito-ruivo, com 15–16,5 cm (5,9–6,5 in) de comprimento. É castanho claro em cima, exceto a cauda ligeiramente avermelhada e branco sujo em baixo. Os sexos são similares.

O rouxinol canta geralmente de noite, mas também às vezes durante o dia. Escritores antigos afirmavam que era a fêmea que cantava, quando é de fato o macho a fazê-lo. O canto é muito alto, com uma impressionante variedade de assobios, trinados e gorgolejos e é particularmente audível à noite, porque sendo uma ave tímida, poucas aves estão cantando. É por essa razão que o seu nome inclui a palavra "noite" em muitos idiomas. Também por ser tímida, esta espécie esconde-se geralmente no meio de vegetação densa e raramente se deixa ver. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Rouxinol>

1. Atividades para responder em dupla com o auxílio da professora e após longa discussão sobre os aspectos semânticos, de forma bastante ampla, e sobre os aspectos morfológicos.

- 1) Por que o pavão estava chateado?
- 2) A quem ele foi se queixar?
- 3) Explique com suas palavras o que a deusa Juno respondeu ao pavão.
- 4) Quais as características do pavão, da águia e do rouxinol?
- 5) Você concorda com a moral dessa fábula? Por quê?
- 6) Quem narra?
- 7) O que se pode falar de Esopo?
- 8) O que realmente levou o pavão a discutir a falha detectada?
- 9) Que tipos de discursos (com fala, sem fala) tem este texto? Cite uma frase para cada um.
- 10) Retire do texto palavras que indicam ou são:
  - a) Negação:.....
  - b) Pronomes:.....
  - c) Nomes próprios:.....
  - d) Substantivos (5 deles).....
  - e) Adjetivos:.....
  - f) Dois verbos juntos:.....
  - g) Em que tempo está a maioria dos verbos?
  - h) O que significam as palavras: *mas* (na terceira linha) e *porém* (na quinta linha)?

O pavão não se aceitava com o canto que a natureza lhe dera, então, fez disso, a sua infelicidade.

Assim como ele, há muitas pessoas que não se aceitam e são infelizes a ponto de se transformarem radicalmente.

Muitas vezes, elas se transformam tanto, que põem suas vidas em risco ou se tornam aberrações humanas.

A fábula do pavão quer, na verdade, chamar a atenção para esse problema, que pode ser grave se não estivermos bastante atentos a ele.

2. Alguns casos famosos:

15/01/2015 18h32 - Atualizado em 16/01/2015 08h08

### **'Ken humano' é transferido para Hospital de Clínicas em Uberlândia**

Ele descobriu leucemia e estava internado em Patos de Minas.

HC-UFU disse que leito já está disponível para receber o modelo.

**Fernanda Resende e Maritza Borges**Do G1 Triângulo Mineiro



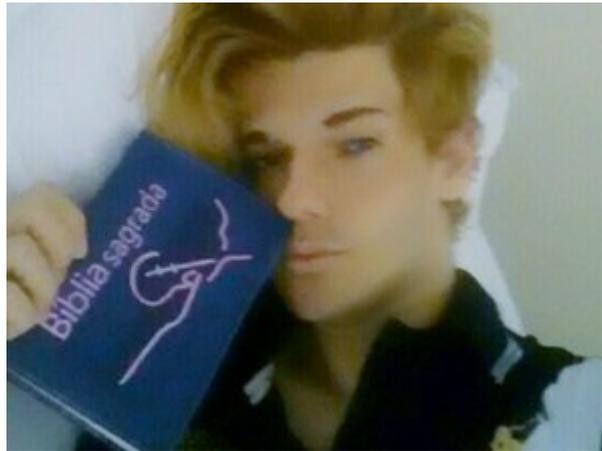
Ken Humano está com leito garantido no HC-UFU (Foto: Celso Santebañes/Arquivo Pessoal)

### **O modelo Celso Santebañes, conhecido como “Ken humano”**

O modelo Celso Santebañes, conhecido como “Ken humano”, está sendo transferido de hospital para dar continuidade ao tratamento da leucemia, doença que descobriu recentemente. Ele está internado, desde a semana passada, em uma unidade particular de **Patos de Minas**, no Alto Paranaíba, e será encaminhado ao Hospital de Clínicas da Universidade Federal de **Uberlândia**(HC-UFU), onde deve iniciar a quimioterapia. Segundo a assessoria de comunicação do HC-UFU, o leito do modelo foi liberado na manhã desta quinta-feira. Ele ficará internado no setor de oncologia do hospital.

O **G1** conversou com Santebañes que disse estar aceitando melhor a doença. “Estou sentindo que estou recomeçando minha vida. Estou apegado a Deus, pois acho que isto é uma provação para eu repensar minhas atitudes e dar valor a outras coisas da vida. Aos poucos eu estou aceitando isso, de uma forma ou de outra”, afirmou. Sobre a transferência de hospital, o modelo disse que está otimista com o tratamento, pois o hospital de Uberlândia é considerado um dos melhores da região. Ele aproveitou para agradecer aos profissionais que o acompanharam em Patos de Minas e, enviou para à reportagem, uma foto do presente que recebeu da unidade como forma de incentivo. “Vou ser eternamente grato a eles”, disse.

O modelo disse também que está com esperança de superar a doença e se tornar uma pessoa melhor. “Eu estou com muita esperança e vou dar o testemunho. Na vida nada é por acaso e temos que passar por provações de Deus para me curar e me tornar um Celso melhor. Quero pedir para as pessoas continuarem rezando por mim, pois o apoio delas é fundamental”, disse. Antes de Patos de Minas, o modelo esteve internado em **Araxá**, devido a feridas que apareceram nas coxas dele. Segundo Santebañes, havia suspeita de que as manchas tivessem sido causadas por aplicações de hidrogel feitas há cerca de quatro anos. Após ser transferido para cidade patense e realizar exames, o hospital confirmou o câncer. O médico dele, o hematologista Guilherme Moreira, afirmou que a princípio não havia ligação entre o hidrogel e a leucemia para ele.



(Foto: Celso Santebañes/Arquivo Pessoal)

### Casos na família

Em entrevista anterior ao **G1**, Celso contou que na família existiram outros casos de pessoas com câncer e que acha que o dele pode ser genético. "A doença já existia, mas eu não sabia, e devido às infecções, minha imunidade ficou mais baixa e os exames detectaram. E a infecção com o hidrogel não tem nada a ver com a leucemia, é que descobrimos de uma vez só", explicou o modelo.

### Parecido

com

### boneco

O jovem ficou conhecido depois de fazer várias cirurgias para ficar parecido com o boneco Ken. E entre os projetos do modelo, estava o lançamento de um boneco dele, o Celso Dolls, que teve que ser adiado devido à atual situação do jovem. Ainda segundo ele, em janeiro iria participar de um reality show em Los Angeles, mas a viagem já foi adiada.

Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2015/01/ken-humano-e-transferido-para-hospital-de-clinicas-em-uberlandia.html>

### Michael Jackson



### *Michael Jackson*

---

Um dos maiores ícones da música pop do mundo, **Michael Jackson** foi e ainda é referência como um grande artista. Mas, em relação a sua aparência, Michael fez questão de mudar as suas origens: fez diversas **plásticas no nariz** e na face, alisou os cabelos e, devido a sua doença, **vítigo**, fez clareamento de pele para acelerar o processo. Porém, os resultados foram drásticos, tornando-o um homem artificial em sua aparência.

## Marylin Manson



Brian Hugh Warner, mais conhecido como **Marylin Manson**, é um cantor de rock com uma aparência simplesmente assustadora. Concordam?

Recentemente, Valeria chocou mais uma vez ao fazer declarações sobre seu estilo de vida e dieta. Segundo [reportagem do jornal International Business Times](#), a boneca da vida real pretende, em breve, viver somente de ar e luz.

“Nas últimas semanas eu não tenho sentido nem um pouco de fome. Estou esperando que este seja o estágio final antes que eu possa subsistir somente com ar e luz”, declarou a modelo.



Com cintura de 50 cm, Barbie Humana quer viver só de luz e ar (Crédito: Reprodução / Facebook)

### **Dieta é parte de uma crença**

Ainda de acordo com o artigo, o objetivo de Valeria de abrir mão de qualquer tipo de alimentação é uma das premissas do Jasmuheen (**Breatharianism**, ou Vivendo de Luz), um culto que prega a vida sem comida ou bebida. As pessoas que seguem esta crença nunca comem ou bebem nada, pois conseguiriam sobreviver com “microalimentos cósmicos”, proveniente dos dois elementos da natureza.

---

Mas também há pessoas que são exemplos a serem seguidos por nós, pois sua autoestima as faz enfrentar qualquer deficiência física ou aspecto físico não idealizado, buscando as suas melhores características. Assim, elas levam suas vidas da melhor forma possível.

**Eles não se deixaram abater pelas dificuldades.**

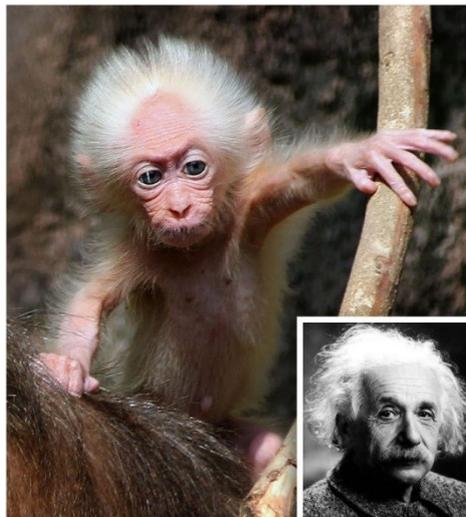
Muito além da cadeira de rodas - A vida privada e Stephen Hawking

Ele não é apenas um gênio paralisado. Também é um homem, casado duas vezes. Um aventureiro que viajou o mundo, adora clubes e já apanhou da mulher. Conheça o outro lado do cientista mais famoso do planeta.



Albert Einstein

Físico teórico



Albert Einstein foi um físico teórico alemão. Entre suas principais obras desenvolveu a teoria da relatividade geral, ao lado da mecânica quântica um dos dois pilares da física moderna. Wikipédia

**Nascimento:** 14 de março de 1879, Ulm, Alemanha

**Falecimento:** 18 de abril de 1955, Princeton, Nova Jérсия, EUA

**Influências:** Isaac Newton, Mahatma Gandhi, mais

**Educação:** Universidade de Zurique (1905), mais

**Filhos:** Eduard Einstein, Hans Albert Einstein, Lieserl Einstein

[https://www.google.com.br/search?q=albert+einstein&oq=albert+&aqs=chrome.1.69i57j0l5.7077j0j4&sourceid=chrome&es\\_sm=93&ie=UTF-8](https://www.google.com.br/search?q=albert+einstein&oq=albert+&aqs=chrome.1.69i57j0l5.7077j0j4&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8)

### 3. Pesquisa em casa ou comunidade:

- 1) Você não gosta de alguma parte do seu corpo? Por quê? Você mudaria ela se fosse possível?
- 2) Qual a sua opinião sobre o jovem que fez dezenas de cirurgias para se parecer com o boneco Ken? Ou sobre a jovem que também fez cirurgias para se parecer com a Barbie?
- 3) Que conselho você daria aos jovens que não se gostam em alguma característica física?
- 4) Por que não há pessoas perfeitas em tudo?

### 4. Fábulas das cigarras

O som da cigarra

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZG1uQ0DIyJo>

#### A CIGARRA E A FORMIGA – La Fontaine (Tradução de Bocage)

Tendo a cigarra em cantigas / Folgado todo o verão, / Achou-se em penúria extrema  
Na tormentosa estação.

Não lhe restava migalha/ Que trincasse, a tagarela/ Quis valer-se da formiga/ Que morava perto dela.

Rogou-lhe que lhe emprestasse, pois tinha riqueza e brio.

Algum grão com que manter-se até voltar-se o aceso estio.

"Amiga – diz a cigarra – Prometo à fé d'animal./

Pagar-vos antes de agosto /Os juros e o principal."

A formiga nunca empresta,/

Nunca dá, por isso junta./ "No verão em que lidavas?"

À pedinte ela pergunta.

Responde a outra: "Eu cantava/ Noite e dia, a toda hora." /– Oh! bravo, torna a formiga;

Cantavas? Pois dança agora!

**Jean de La Fontaine** (1621-1695), poeta e fabulista francês.

#### A formiga boa (Monteiro Lobato)

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro. Só parava quando cansadinha. Seu divertimento, então, era observar as formigas na eterna faina<sup>1</sup> de abastecer as tulhas<sup>2</sup>.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais, arrepiados, passavam o dia cochilando em suas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando<sup>3</sup>, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu...

Apareceu uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina. – Que quer? perguntou a formiga, examinando a triste mendiga suja de lama a tossir. – Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo. – E que fez durante o bom tempo que não construiu a sua casa? - Eu cantava, bem sabe...

- Ah! (Exclamou a formiga, recordando-se), era você quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as ralhas? – Isso mesmo. Era eu...

– Pois entre, amiguinha! Nunca podemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora. Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol. (<http://www.arazao.net/formiga-boa.html>)

### **A Formiga Má – fábula de Monteiro Lobato**

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta.

Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com seu cruel manto de gelo.

A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se nem folhinha que comesse.

Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou – emprestado, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse. Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres. – Que fazia você durante o bom tempo? – Eu... eu cantava!... – Cantava? Pois dance agora, vagabunda! – e fechou-lhe a porta no nariz.

Resultado: a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra, morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela?

Moral: *Os artistas, poetas, pintores e músicos são as cigarras da humanidade.*

### **A cigarra e a formiga (Vaz Nunes)**

Era uma vez, uma formiguinha e uma cigarra muito amigas. Durante todo o outono, a formiguinha trabalhou sem parar, armazenando comida para o período de inverno. Não aproveitou nada do sol. Seu nome era Trabalho, e seu sobrenome era Sempre. Enquanto isso, a cigarra só queria saber de cantar nas rodas de amigos, não desperdiçou nem um minuto sequer! Cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou o sol, curtiu pra valer sem se preocupar com o inverno que estava por vir! Então, passados alguns dias, começou a esfriar. Era o inverno que estava começando! A formiguinha, exausta de tanto trabalhar, entrou para a sua singela e aconchegante toca, repleta de comida. Mas alguém chamava por seu nome, do lado de fora da toca. Quando abriu a porta para ver quem era, ficou surpresa com o que viu. Sua amiga cigarra estava dentro de uma Ferrari amarela com um aconchegante casaco de vison. E a cigarra disse para a formiguinha: - Olá, amiga, vou passar o inverno em Paris. Será que você poderia cuidar da minha toca?

E a formiguinha respondeu: - Claro, sem problemas! Mas o que aconteceu? - Como você conseguiu dinheiro para ir à Paris e comprar esta Ferrari?

E a cigarra respondeu: -Imagine você que eu estava cantando em um bar na semana passada e um produtor gostou da minha voz.

Fechei um contrato de seis meses para fazer show em Paris!

MORAL DA HISTÓRIA: Aproveite sua vida, saiba dosar trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício em fábulas e ao seu patrão. Trabalhe, mas curta a sua vida! Não viva para o trabalho! Trabalhe para ser feliz! Disponível em: [http://www.litoralfm.com.br/\\_conteudo/2014/07/programacao/litoral\\_radio\\_show/1759-](http://www.litoralfm.com.br/_conteudo/2014/07/programacao/litoral_radio_show/1759-)

[era-uma-vez-uma-formiguinha-e-uma-cigarra-muito-amigas.php#](#) Acesso em: 9 ago. 2008.

**A luta de vida e morte por trás do canto das cigarras** - Marcos Rodrigues\* - 30/10/13



Adulto da cigarra gigante (*Quesada gigas*).

Fonte: <http://agrosconnect.blogspot.com.br/2012/04/cigarras-um-inimigo-quase-invisivel-da.html> |

Nestes dias após o equinócio da primavera, as primeiras chuvas umedecem o solo que estava seco e o aumento da temperatura despertam as ninfas das cigarras que estavam vivendo dentro da terra, em estado quase letárgico, a sugar a seiva das raízes das árvores. Essas ninfas, de carapaça dura, ou, como preferem os entomólogos, de exoesqueleto duro, cavam túneis que as levam à superfície. Esses pequenos buracos são a saída final para um mundo completamente novo a ser descoberto. No entanto, as ninfas só saem à noite, quando seus predadores dormem sobre os galhos daquelas mesmas árvores. É aí que começa o espetáculo.

As ninfas se deslocam lentamente, como velhos tanques de guerra aposentados da primeira guerra, e com o auxílio de poderosas pernas anteriores, repletas de espinhos, sobem a primeira superfície vertical que encontram, seja o tronco de uma árvore, seja uma parede bem rebocada. Após uma longa, lenta e cansativa escalada de alguns centímetros, às vezes até dois metros, as ninfas param. Ficam ali, penduradas ao léu, estáticas. Pouco a pouco, e magicamente, uma fenda aparece ao longo das costas da ninfa, e por ali vai emergindo o indivíduo adulto. Primeiro surge a cabeça com os enormes olhos que brilham à luz da minha pobre lanterna. Depois parece que o corpo mole do adulto escorrega vagarosamente pelo exoesqueleto até liberar as pernas. Finalmente, já fora da carapaça, mas agarrado a ela, as asas começam a inflar até se formarem completamente.



A metamorfose da cigarra do estágio de ninfa para o indivíduo adulto.

Foto: M. Rodrigues |

Todo esse processo pode durar horas, e é chamado de metamorfose incompleta, que é o termo que se usa quando a ninfa é muito parecida ao adulto, mas sem asas e sem órgãos reprodutivos maduros. Isso é diferente da conhecida metamorfose completa típica das borboletas, quando existe uma forma larval e um estágio de pupa, totalmente diferentes do adulto. Lá está a cigarra adulta, sob o mesmo céu escuro iluminado por Vênus. O som de algumas destas espécies pode atingir até 120 decibéis, o que já é classificado na faixa de som ensurdecedor. Para termos uma ideia, é comparável ao barulho do decolar de um avião de grande.



Túneis de saída escavados pelas ninfas de cigarra. Foto: M. Rodrigues |

O pouco tempo de vida das cigarras adultas faz com que elas tenham que agir rápida e assertivamente. Precisam atrair uma fêmea o mais rápido possível, antes que um desses predadores vorazes a transformem em refeição. Assim, cantam o mais alto possível durante o máximo de tempo possível. É um jogo perigoso, mas inexorável. Além de tentar atrair uma parceira, os pobres machos precisam ficar em constante estado de alerta. Não há estresse maior do que esse.

Esopo e [La Fontaine](#) colocam as cigarras injustamente como insetos preguiçosos. Na agricultura, a cigarra é considerada [uma praga](#), seja porque as ninfas diminuem o fluxo de seiva nas raízes, seja porque aumentam a [inoculação de potenciais patógenos](#) à planta, ou porque os adultos necessitam [danificar as folhas ou galhos finos](#) para depositar seus

ovos. Agora, os cidadãos urbanos pedem a cabeça das cigarras por serem barulhentas e irritantes. Não é fácil ser uma cigarra. Mas o que seria da vida destas belas aves predadoras que tanto queremos preservar e tanto queremos que continuem gorjeando sobre nossas palmeiras se essas criaturas tão estranhas, e para alguns irritantes, fossem eliminadas?

### **Livro produzido pelos alunos**

#### **A bicharada está solta nas fábulas**

Produção textual dos alunos dos 6º anos



C.E.M. Antônio Francisco Machado  
Professora: Simone de Abreu  
Ano 2015

#### Justificativa

As fábulas fazem parte do planejamento do 6º ano e são muito importantes para desenvolver o senso crítico e a criatividade dos alunos. São elas as primeiras histórias que normalmente as crianças ouvem ou têm contato nas escolas e, portanto, devem ser bastante aproveitadas do ponto de vista da Língua Portuguesa. Através desse tipo de texto o professor pode explorar mais a criatividade e o senso crítico do aluno e tornar mais interessante o processo de interpretação e produção de textos.

As fábulas também representam os valores das diversas culturas humanas espalhadas pelo mundo, produzidas e catalogadas por milhares de anos... Imaginemos esse acervo todo, em textos tão pequenos e simples como as fábulas, ao nosso alcance e prontas para serem desvendadas. Devemos, no mínimo, valorizá-las.

Se as fábulas forem corretamente abordadas na sala de aula como textos que representam a realidade de cada época e que contêm valores inclusive atemporais a respeito do comportamento humano, os alunos terão excelente aceitação a tais textos e inclusive poderão criar suas próprias fábulas.

O trabalho aqui realizado é o resultado de uma proposta muito interessante do livro didático “Português: a arte da palavra, do 6º ano”, um livro didático que propõe uma série de versões da fábula da Cigarra e a Formiga, através dos tempos, começando com Esopo (visão cruel dos artistas) e terminando com Lobato (visão redentora dos artistas).

Após muitos debates sobre as versões e a realidade, os alunos puderam interpretar outras fábulas e criar as suas próprias.

A parte mais difícil da montagem desse livro foi, com certeza, corrigir os textos deles para constarem no livro, visto que mesmo com toda a reescritura por parte dos alunos, muitos problemas de estrutura e coerência, comuns para a idade, ainda restavam, tornando árduo o trabalho de corrigir sem mudar o sentido original. Além disso, por serem muitos alunos, aqui estão selecionados apenas os textos que mais de adequaram ao estilo fábula.

Apesar de simples, tenho certeza de que foi uma atividade muito significativa para o desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos que aprenderam se divertindo. Além disso, o fato de saber que seus textos não serviriam apenas para “ganhar” uma nota e depois serem descartados, pois comporiam um livro, os fez valorizar mais ainda a sua produção.

Os antigos contadores de história, principalmente dos povos mais primitivos, costumavam reunir crianças e adolescentes ao redor de uma fogueira e contar histórias de seu povo, e com certeza, nenhum aluno faltava a essas aulas... Mas como esses tempos se perderam, a nossa civilização substituiu as fogueiras e os familiares mais velhos, por escolas e professores que, por sua vez, já não contam tantas histórias assim. Também o convívio familiar está sendo reduzido drasticamente a meros “Bom dia” e “Boa noite” dos pais para seus filhos e as histórias, fictícias ou não, estão sendo esquecidas. Estranha coincidência com alguns filmes infantis que mostram exatamente isso, onde as crianças deixam de ler histórias e elas, as histórias, vão para o mundo do esquecimento, do vazio.

O mais estranho disso, é que é notório e sabido que crianças que crescem ouvindo “mil e uma histórias” vão para a escola com uma bagagem imensa de conhecimento e criatividade, e com certeza, serão os adultos mais criativos, alegres e realizados; então como justificar essa ausência crescente de histórias na vida das crianças em casa e na escola?

Professora de Português: Simone de Abreu

### ***TURMA 60***

A MINHOCA E O PASSARINHO  
MONQUITITA, A MACAQUINHA ESPERTA, CONTRA O BULLYING  
O CACHORRO PREGUIÇOSO  
O CAVALO E O MACACO  
O ELEFANTE E O PÁSSARO  
O MACAQUINHO ESCALADOR  
O TATU E O MACACO  
UMA CIGARRA MUITO DEBOCHADA

### ***TURMA 61***

AMIGOS NA FAZENDA  
O CACHORRO E A GATINHA  
O CACHORRO E O BURRO  
O GATO FAMINTO  
O URUBU MEDONHO  
OS PAPAGAIOS FOFOQUEIROS  
UMA CACHORRINHA INTRUSA

### ***TURMA 66***

A GATA E O RATO  
A LEBRE E A DONA TARTARUGA  
O CÃO E O GATO  
O TUBARÃO E O PEIXE  
TARTARUGA  
UM TALENTO ESCONDIDO NUM CASCO DE TARTARUGA  
REFERÊNCIAS

### A MINHOCA E O PASSARINHO

(Eduarda Miranda da Silva)

Era uma vez uma minhoca... certo dia ela saiu da terra e um passarinho muito malvado a viu e voou para pegá-la. Ele ia até dizendo:

-Oba, essa vai ser a minha janta!!! \_ mas a minhoca, com medo, correu para a terra e salvou-se.

Então ela pensou que seria melhor se fosse amiga daquele passarinho...

Chegou a noite e ela decidiu ir até a casa do senhor passarinho. Chegando lá ela tomou coragem e falou:

- Oi, por favor, me escute! – e o passarinho maldoso respondeu:

- Fale!

E ela, morrendo de medo, então disse:

- Podemos ser amigos e não, inimigos. Eu conheço um lugar cheio de frutas e você não precisa me comer, pode comer as frutas.

O passarinho pensou, pensou e então respondeu:

-Tá, vamos marcar um dia para irmos, mas se eu não gostar das frutas, te comerei.

Com uma certa alegria, a minhoca concordou, pois sabia que ele iria gostar muito.

No dia marcado, o passarinho pegou a minhoca e os dois foram conhecer o tal lugar. O passarinho comeu muitas frutas e gostou muito. Então disse para a minhoca:

- É verdade, você tinha razão, eu posso comer frutas e ser seu amigo.

E os dois se tornaram bem amigos e passeavam muito pelos bosques.

Moral da história: “Para sair do buraco é melhor arriscar um voo”.



## MONQUITITA, A MACAQUINHA ESPERTA, CONTRA O BULLYING ( Kebyn Cauã Marca)

Numa escola na mata, estudavam muitos bichos... entre eles, havia uma macaquinha muito inteligente chamada Monquitita. Ela era uma macaquinha muito inteligente e educada, mas de pouquíssima beleza. Sua inteligência fazia com que os colegas tivessem muita inveja, então aproveitavam-se do fato de ela ser feia e a xingavam muito. A coitada sofria muito bullying na escola.

No grupo também havia uma outra macaquinha chamada Onsitelita era a macaquinha mais elogiada, a líder da turma. Era uma macaquinha linda, com pelos longos e sedosos, de olhos verdes e grandes; porém, o que essa macaquinha tinha de bonita, também tinha de MÁ. Era ela quem mais xingava Monquitita.

As coisas iam assim, até que a professora dona Jararaca, de Ciências, deu uma prova sobre árvores... A turma foi passando mal, pois não sabia nada daquilo, e naquele momento desesperador, entrou a secretária, Dona Coruja, que interrompeu a prova chamando a professora lá fora. Estes minutos foram os mais longos daquela turma, e todos só viam uma solução, pedir as respostas para Monquitita.

Ah, mas dessa vez Monquita resolveu se vingar... e disse:

-Desculpem, mas não posso dar a resposta, eu sou feia.

- Perguntem a Onsitelita, pois ela é linda de cabelos sedosos e olhos verdes...

E foi um grande balde de água fria na turma.

Então o verão passou e Monquitita foi a única macaquinha a ser aprovada na classe, afinal, os outros reprovaram direto.

A diretora então revelou que aquela prova, na verdade, era um concurso para dar bolsa para estudar em outras florestas, mas só Monquitita fora aprovada.

Depois de alguns verões, ela se tornou a maior bióloga. Mas, e seus colegas? Bom, eles encontraram empregos de catadores de semente ou algo semelhante.

Moral: “Não julgue um livro pela capa.” Um dia não é igual ao outro e a situação pode mudar.



## O CACHORRO PREGUIÇOSO (Leonardo Almeida Gato)

Era uma vez um cachorro bem preguiçoso que vivia dormindo o tempo todo. O dono dele chamava-o para brincar e o preguiçoso só dizia:

-Ah, não! Agora, não!

E o dono insistia, mas quando conseguia levar o cachorro na praça, os outros cachorros já haviam até ido embora. Então o dono, um dia, se aborreceu demais e disse ao cachorro:

-Ah, você só quer dormir? Então eu vou te devolver ao abrigo de animais... eu não quero um cachorro preguiçoso desse jeito!

E o cachorro ficou assustado com o dono, mas achou que fosse uma raiva passageira e foi dormir de novo. Porém dessa vez, ele estava falando sério e levou mesmo o cachorro para um abrigo.

No abrigo o cachorro ficou arrasado, pois todos os dias iam pessoas lá e ninguém o adotava. Então ele pensou e pensou, e decidiu que só havia uma solução para ele ser adotado: se mostrar um cachorro muito animado.

No dia seguinte, na próxima hora de abertura do abrigo, ele não parou quieto. Sorria e saltitava na gaiola para chamar a atenção das pessoas, até que veio uma menina e gostou muito dele. Ela então resolveu levá-lo para casa.

Como o cão preguiçoso não queria mais ficar sem dono, tinha aprendido a lição e passou a brincar com sua doninha todos os dias. E não é que ele gostou muito?

Moral: A preguiça pode nos deixar sozinhos.



## **Socialização das experiências: jornal da história da língua**

**Samuel Góes**

### **IDENTIFICAÇÃO**

Nome do professor: Samuel Góes- Língua Portuguesa

Escola e turma em que desenvolveu a atividade: EB Docilício Vieira da Luz- Realizado com a turma do Oitavo ano

Título da atividade: Jornal da História da Língua

### **QUANDO FOI REALIZADA**

2015 - Início do segundo semestre

### **OBJETIVOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

Compreender a importância das diferentes línguas que influenciaram a formação da Língua Portuguesa (e continuam influenciando), resgatando as nuances culturais que vieram agregadas ao valor linguístico e discursivo nesse contexto.

Estudar o bojo teórico das histórias da Língua no mundo de modo interativo, de modo que suscite algumas habilidades dos alunos, como a criatividade, a capacidade de comunicação através da mídia digital, o senso de coletividade e, sobretudo, o desempenho e a desenvoltura para a modalidade oral da língua na construção de um Jornal em formato televisivo.

### **COMPONENTES CURRICULARES**

A disciplina de Artes compõe o projeto no sentido de ajudar os alunos com o compromisso estético e com a organização que o projeto demanda. (O texto sobre metodologia e recursos explica mais especificamente o papel da disciplina de artes).

### **METODOLOGIA E RECURSOS UTILIZADOS**

Contexto do Projeto

O professor faz um preâmbulo sobre o projeto a ser desenvolvido no segundo semestre na escola: “O circo brasileiro”. (geralmente este tema muda e se adapta ao tema de projeto central da escola). Depois atenta para a questão de que o projeto se casa de maneira potencial nos conteúdos estudados este ano em Língua Portuguesa, para que o aluno perceba a unidade envolvida entre projeto e conteúdo. Logo após, divide-se a turma em equipes de 3 a 5 alunos. Finalmente, o roteiro do projeto é apresentado.

Roteiro (Metodologia) (Para ser lido com a turma)

1. Divide-se a turma em equipes;
2. Cada equipe deverá produzir um jornal em formato televisivo, portanto filmado pela própria equipe e gravado em CD de dados, DVD ou dispositivo USB, que tenha a duração de 5 a 10 minutos, sem exceder o tempo máximo;

3. Cada aluno terá seu papel, sua função, que poderá ser ou de apresentador do Jornal, repórter do jornal ou a própria edição e formatação da mídia;

4. O jornal a ser criado deverá conter necessariamente:

a) Relação total com o conteúdo “História da Língua”. Tal conteúdo pode ser pesquisado no próprio livro didático de Língua Portuguesa do oitavo ano, nas seções referentes à história da língua. Este conteúdo deve ser lido exhaustivamente pela equipe e, depois disso, a equipe escolherá os principais pontos que serão incluídos no Jornal televisivo. Ou seja, as informações contidas no livro devem ser obrigatoriamente repassadas no jornal. A forma com que os alunos farão isso é que interessa realmente. Obviamente, se a equipe assim desejar, pode alimentar seu jornal com outras informações que estão fora do livro. Se quiserem ajuda, estarei atento para ajudá-los nesse ponto.

b) Cada jornal deverá, dentro do tempo especificado, ser dividido em tomadas internas e externas. Por exemplo: O apresentador ou apresentadores do jornal (tomada interna) devem necessariamente anunciar reportagens fora do estúdio (tomada externa), como ocorre em qualquer jornal televisivo. Como sugestão, imagine que o apresentador Pedrinho dê a seguinte manchete: “...e agora com vocês, a repórter Lucy direto do município de São José mostrando placas e lugares da cidade que têm influência da cultura brasileira...”. Entenderam? Portanto, o jornal deve ter essa agilidade, uma dinâmica que prenda o seu expectador;

c) O jornal produzido pela equipe (tomada interna- estúdio ) deverá ter um cenário, um ambiente apropriado para que os apresentadores possam se comunicar da melhor maneira possível, já que o som, o áudio precisa ser bom para que possamos escutar bem as informações veiculadas. Sugiro que o figurino seja escolhido a dedo, bem como um cenário bem trabalhado, limpo, adequado à proposta. O(a) professor(a) de artes pode ajudar vocês nesse sentido. Lembrando que os apresentadores precisam estar impecáveis na apresentação do jornal;

d) Obrigatoriamente, o jornal produzido pela equipe terá que conter, dentro do tempo especificado, uma seção, uma parte direcionada exclusivamente para a cultura brasileira e sua influência na nossa língua, ou seja, como nossos hábitos e costumes influenciam na construção de palavras novas, de palavras que só brasileiros usam e se isso existe, nas adaptações constantes que fazemos com nossa linguagem verbal para dar conta das diferentes situações comunicativas, (lembram dos gêneros textuais?) até porque este é o objeto, o assunto mais importante deste jornal. Do mesmo modo, a equipe deve relacionar o jornal com o tema escolhido, - o circo- podendo resgatar, pesquisar sobre os números mais radicais de um circo; pode pesquisar sobre a síndrome do palhaço, já que existem bastante pessoas que têm medo de palhaço; a equipe pode ensaiar alguns números circenses e filmar: números de mágica, (lembram das minhas aulas de mágica?), malabarismos, números de equilíbrio (relacionados também àquele novo esporte de praia), pesquisas reflexivas sobre os circos que ainda hoje exploram animais, reproduções de números famosos de circo, o Circo de Soleil etc. Lembrem que esta parte do jornal televisivo estará dentro da seção PESQUISA. Sei que vocês irão me surpreender, pois são muito capazes, engraçados e criativos.

e) Depois de pronto, apresentado e avaliado pelo professor, os jornais serão apresentados na feira cultural da escola “ que acontecerá no dia x de 2015, para toda comunidade escolar. Portanto, entendam a importância e a magnitude de um trabalho como esse. Tenho certeza de que vocês darão o melhor de vocês. Desde já, bom trabalho!

## **AVALIAÇÃO**

Há um arsenal de habilidades a serem avaliadas com um projeto-trabalho como este. Primeiramente, é necessário dizer que este trabalho entrará no somatório das notas processuais para este semestre e terá peso 2, o que aumenta a responsabilidade de vocês para que cada um faça bem a sua parte. Serão avaliados(as):

a) A desenvoltura, poder de comunicação oral de todos os alunos envolvidos no jornal, sobretudo a dicção no texto que estiver sendo falado.

b) O poder de síntese textual, já que vocês terão que condensar os textos sobre o tema História da Língua em formato de texto de jornal, ou seja, trabalharão com algo muito importante para a profissão de jornalismo que é a edição de texto, ou seja, vocês terão que eleger os pontos mais importantes do texto do livro, além do nível de informação por vocês apresentado. (item muito importante- não quero aluno falando coisas desnecessárias neste jornal, pois ele será assistido por muita gente, o que não impede que vocês usem do humor para fazê-lo ).

c) Toda a parte estética (figurino, cenário, edição do jornal, layouts, maquiagem etc).

d) Todo o texto que for veiculado por vocês será avaliado, portanto caprichem no português. Não necessariamente vocês precisarão usar um texto meramente formal, mas sim, um que dê conta de ser comunicativo e informativo); .Lembrem-se de que todo o jornal precisa ter uma unidade, uma ligação entre as partes que o compõem.

e) E, finalmente, a dinâmica, a produção do jornal como um todo.

Obs: Cada equipe poderá fazer uso de qualquer outra pessoa (pai, mãe, irmão, professores, colegas de outra classe) para elaborar seu jornal. A equipe deverá também escolher um NOME para seu jornal, dentro do tema do projeto.

## **REGISTRO DO PROFESSOR**

Conteúdos que podem ser trabalhados: História da língua, linguagem coloquial, linguagem formal, variedade linguística, variações diafásicas, fala, gênero textual, escrita, sintaxe da língua (ordem direta e inversa), entre outros conteúdos.

Prazo! Cada equipe terá exatamente trinta e três (33) dias para a produção desse jornal. Cada equipe deverá trazer o jornal pronto, impreterivelmente, em um dos formatos de mídia especificados, no dia 6 de outubro para que eu possa avaliá-lo. As apresentações serão feitas em duas aulas de Língua Portuguesa. Se algo precisar ser refeito, há um tempo hábil para que a equipe possa reformular o jornal até o dia 21 de outubro (*algumas datas podem sofrer pequenas alterações*).

## **Socialização das experiências: gincana literária**

**Joice Maria Pereira**

### **IDENTIFICAÇÃO**

Joice Maria Pereira, Escola Básica Municipal Vereadora Albertina Krummel Maciel, turmas 81 e 82, turnos: matutino e vespertino.

### **TEMA**

Gincana Literária. Para promover a Leitura, foram trabalhados vários conteúdos e gêneros textuais, como: biografia, perfil, texto argumentativo, *e-mail*, pontuação, acentuação, ortografia e concordância (regras básicas).

### **QUANDO FOI REALIZADA**

23/03/2015.

### **OBJETIVOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

Os meus objetivos eram: verificar a leitura do livro, incentivar a competição sadia e descobrir outros talentos que porventura os alunos possuíssem e não tivessem tido a oportunidade de manifestar nas aulas. Dos alunos esperava-se: organização da equipe na realização das tarefas, responsabilidade, boa oralidade, criatividade e desenvoltura na escrita.

### **COMPONENTES CURRICULARES**

Envolveu outros componentes curriculares, como: Música, Matemática e Artes.

### **METODOLOGIA E RECURSOS UTILIZADOS**

Algumas leituras ocorreram em sala e outras em casa, assim como a produção de alguns textos da gincana literária ocorrida nas aulas de Língua Portuguesa. O período da gincana literária foi de um mês. E foram usados vários materiais, como: papelão, cartolina, tinta guache, aparelho de som, lápis comum, lápis de cor, hidrocor, isopor.

### **AValiação**

Participação nas tarefas e as notas obtidas nas produções.

### **REGISTRO DO PROFESSOR**

Os objetivos desta atividade em partes foram alcançados, porque a maioria das equipes apresentou todas as tarefas com raras exceções.

**ANEXOS:**





## **Socialização das experiências: o manifesto**

**Vânia Aparecida Ribeiro**

### **IDENTIFICAÇÃO**

Vânia Aparecida Ribeiro

CEM Profª Maria Iracema Martins de Andrade

Turmas: 91, 92, 93, 94, 95

### **TÍTULO**

O “Manifesto”

### **QUANDO FOI REALIZADA**

De março a julho de 2014

### **OBJETIVOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

- Conhecer o gênero “Manifesto”.
- Conhecer o “Slogan” e o “logotipo” como gêneros interligados ao Manifesto bem como outros gêneros que podem ser usados como instrumentos de manifestação, tais como o cartaz, a história em quadrinhos, a charge, o poema.
- Perceber, por meio da leitura do gênero em questão, sua importância como instrumento de comunicação social, cabível em contextos diversos, cada qual com suas peculiaridades e objetivos.
- Perceber os aspectos linguísticos empregados nesse gênero como marcas específicas e necessárias para sua estruturação.
- Identificar as marcas da tipologia dissertativo-argumentativa que atende a esse gênero.
- Perceber, bem como se apropriar dos operadores argumentativos empregados nesse gênero.
- Perceber a necessidade de expressar uma opinião e defendê-la por meio de argumentos sólidos.
- Compreender e interpretar a mensagem contida no gênero em estudo.
- Escrever o gênero Manifesto.

### **COMPONENTES CURRICULARES**

Para a escrita do gênero “Manifesto”, houve antes um debate envolvendo temas ligados às áreas jurídica e filosófica, tais como: Redução da Maioridade Penal; Terceirização e Corrupção.

### **METODOLOGIA E RECURSOS UTILIZADOS**

1º momento - Leitura e compreensão do texto do livro didático “Manifesto sobre a Amazônia”;

2º momento - Debates em sala de aula abordando os temas acima descritos;

3º momento - Debate na escola entre duas professoras da Fundação Casa sobre a redução da maioria penal;

4º momento - Escrita, em grupos, do gênero “Manifesto”;

5º momento - Apresentação dos trabalhos pelos alunos;

6º momento - Exposição dos trabalhos no corredor da escola.

## **AVALIAÇÃO**

A avaliação foi feita por meio dos textos escritos pelos alunos, observação direta da apresentação dos trabalhos e prova.

## **REGISTRO DO PROFESSOR**

De modo geral, penso que os objetivos foram alcançados. Primeiro porque os alunos puderam, através de vários debates, inteirarem-se de temas bem atuais e de extrema importância para a sociedade. Também puderam perceber que existem diversos gêneros que circulam por variados espaços sociais e cada qual com suas peculiaridades, e que o gênero estudado, o Manifesto, é um instrumento poderoso nas mãos do cidadão consciente que deseja expor suas insatisfações.

Quanto à sequência didática adotada, foi de muita relevância, pois partiu do conhecimento para a prática, ou seja, iniciou-se o estudo pela leitura, conhecimento, reflexão e, por último, a escrita. É preciso, pois, conhecer para depois aplicar, o que deu bons resultados, conforme se vê a seguir:

## **ANEXOS**

### **PRODUÇÃO DE TEXTO**





Tema: redução da maioridade penal -Gênero: história em quadrinhos

Vânia Aparecida Ribeiro

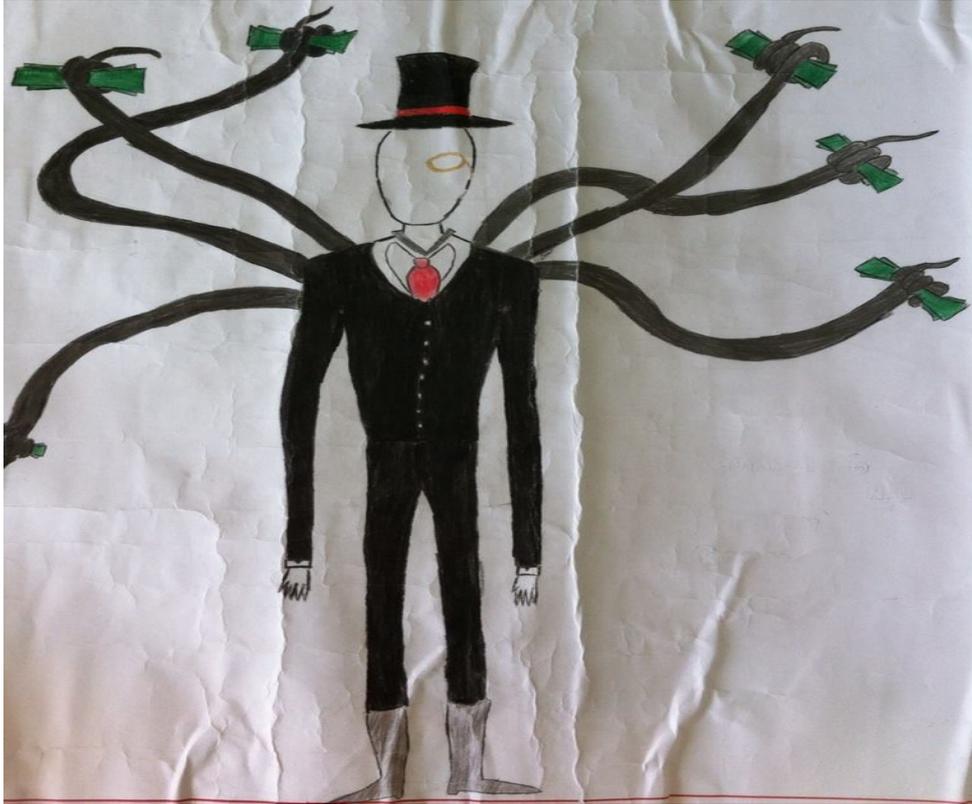
TURMA: 95





**TEMA: CORRUPÇÃO**  
**GÊNERO: CARTAZ**  
**TURMA: 94**





**DEBATE ENTRE AS PROFESSORAS DA FUNDAÇÃO CASA – SÃO JOSÉ  
TEMA DEBATIDO: A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL**





### EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS



CEM MARIA PROF<sup>a</sup> MARIA IRACEMA MARTINS DE ANDRADE

PROF<sup>a</sup> Vânia Aparecida Ribeiro

Prova de Língua Portuguesa - 2º bimestre (segunda chamada)

Aluno (a) ..... turma .....

Data: ...../ ...../ .....

### PROVA ELABORADA COM OS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS:

1. Um manifesto geralmente estrutura-se da seguinte maneira: levantamento de um problema, análise do problema, argumentos e adesão à causa. Nos trechos a seguir é possível perceber adesão à causa, **exceto** em:
  - a) “Portanto, faça você também parte do nosso movimento em prol da redução da maioria penal!” (*turma 92, grupo 5*)
  - b) “Por isso, o Brasil deveria ter leis mais rígidas de anticorrupção e que fossem cumpridas”. (*turma 93, grupo 7*)
  - c) “Sendo assim, é hora de mudarmos essa atmosfera de impunidade. Não queremos crianças armadas praticando o mal, você quer?” (*turma 94, grupo 5*)
  - d) “Alunos, professores e cidadãos, ajudem-nos a construir um país melhor, um mundo melhor. Vamos lutar por esta causa, a corrupção é o câncer de nossa nação!” (*turma 94, grupo 3*)
  
2. Corrupção  
Durante as eleições, todo candidato é santo,  
Mas depois que é eleito,  
É corrupção pra todo canto. (*turma 91, grupo 4*)  
As palavras destacadas acima são operadores argumentativos que expressam no texto, uma circunstância de .....
  
3. Assinale a frase cujo operador argumentativo **não** corresponde à classificação dada entre parênteses.
  - a) “A educação é fundamental **para** qualquer indivíduo se tornar um cidadão”. (causa/consequência) - (*turma 95, grupo 2*)
  - b) “Eles querem punir os adolescentes **porque** acham que isso vai ‘melhorar’ o país”. (explicação) - (*turma 95, grupo*)
  - c) “É preciso, pois, estarmos juntos nessa luta pelo direito a uma sociedade mais justa. Junte-se a nós! (conclusão) – (*turma 93, grupo 4*)
  - d) “E eis a vocês, queridos leitores, exortamos não só à adesão, **mas também** à reflexão”. (adição) - (*turma 91, grupo 1*)
  
4. Leia a charge a seguir e escreva nas linhas abaixo o que se entende da primeira fala em relação à legislação vigente quanto à responsabilidade penal no Brasil.



(Turma 93 – grupo 4)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. No fragmento: “Esta é a postura que tomamos em relação aos argumentos de que dispomos, **a saber**, não queremos enganar ninguém e não estamos defendendo palpites mal pensados e sem fundamentos”. (turma 91, grupo 1)

O operador, acima negrito, expressa um ou uma:

- a) Inclusão
- b) Exclusão
- c) Adição
- d) Esclarecimento

6. Preencha os parênteses abaixo com o número correspondente ao operador argumentativo em destaque:

(01) adição (02) alternância (03) conclusão (04) finalidade (05) inclusão (06) conclusão

- a) “Portanto, ( ) é nisto que acreditamos e ( ) é isto que defendemos”. (turma 91, grupo 1)
- b) “O silêncio também ( ) mata”. (turma 92).
- c) “A sociedade brasileira está à mercê desses pequenos marginais, bem como ( ) sem a proteção do Estado, fatos estes suficientes para ( ) gerar grande revolta, por isso ( ) um número tão alto se coloca a favor da redução da maioria penal” (turma 93, grupo 4)
- d) “Quando nós, o povo brasileiro, elegemos um candidato a um cargo político, estamos acreditando em suas propostas, porém ( ) muitos pelo Brasil afora não cumprem o que dizem...” (turma 93, grupo 7)
- e) “Redução cai pra 16, quem vai pra prisão, quem vai?! Me diz, você, os boy ou ( ) os peão?” (turma 92, grupo 6)

7. Reúna, em um único período, as informações expressas nos enunciados a seguir, usando os operadores de *causa/consequência* e *explicação*.

- a) A criminalidade está crescendo entre os menores de idade
- b) 82% da população brasileira, hoje, são a favor da redução da maioria penal

c) A população está à mercê desses pequenos marginais e também sem a proteção do Estado.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

8. Crie um slogan para o logotipo abaixo. Não copie o já existente!



(Turma 92, Ana Beatriz, Thaise e Matheus)

9. Observe as imagens abaixo para responder as questões a seguir:



(Turma 94, grupo 1) (Turma 94, grupo 3)

9.a) Dos temas debatidos em sala de aula, a qual deles referem-se as imagens acima? Como você chegou a essa conclusão?

.....  
.....

9.b) O que significam os tentáculos presos ao homem com dinheiros amarrados às pontas?

.....  
.....

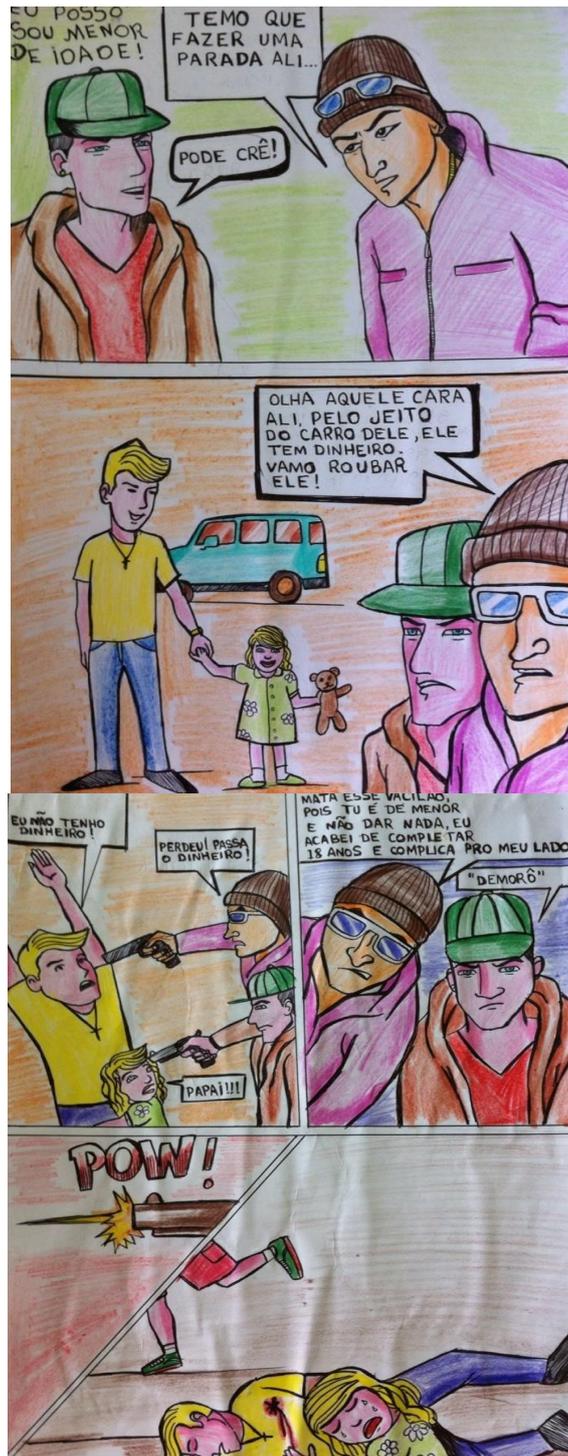
9.c) Por que os dois homens aparecem de terno e gravata?

.....  
.....

9.d) Observe que na primeira imagem não aparece o rosto do homem; na segunda, aparece um rosto não definido. O que isso pode significar, pensando no tema tratado?

.....  
.....  
.....

10. Observe e leia a sequência dos quadrinhos e, em seguida, responda as questões:



(Turma 93, grupo 5)

10.a) Percebe-se nas falas dos personagens o uso coloquial da linguagem. Reescreva a fala do 2º quadrinho, empregando a linguagem padrão da língua portuguesa.

“Olha aquele cara ali!, .....  
 Pelo jeito do carro dele,.....  
 Ele tem dinheiro.....  
 Vamo roubar ele?”.....

## **Manifestos produzidos pelos alunos:**

### **REDUÇÃO É SOLUÇÃO?**

Querem acorrentar, querem trancar no porão,  
Quem repele faz loucura por melhor condição,  
O mundo corre o risco de morrer na mira de um oitão

Querem me convencer que a solução é a redução, Ah não, mas espera aí!  
Controla a emoção, que essa sua solução pra nós não passa de ilusão.  
Nossos problemas são reais demais por falta de reais,  
Nem todos são iguais, problemas são sociais antes de serem penais  
Muitos têm de menos, poucos têm demais.  
Redução cai pra 16, quem vai pra prisão, quem vai?

Me diz, você, os boy ou os peão?  
O que pega um carro de madrugada e mata alguém atropelado  
Ou o que entra num mercado e mete 157 tem por único direito permanecer calado?

#### ***Turma: 92***

*David Alisson Pereira*

*Thiago Bortolanza Fagundes*

*Fernando Gomes Bongioiolo*

*Wesley Batista de Sousa*

#### **Começa assim:**

Corrupção é uma coisa que se vê no dia a dia  
Na feira, no mercado e também na padaria,  
O que leva isso a um voto inconsciente  
Que se dá de presente.  
O Brasil é uma grande nação!  
Não está melhor por causa da corrupção.

#### ***Turma 92***

*Ana Beatriz*

*Thaise,*

*Matheus*

*Jaison*

### **Manifestação contra a maioria penal**

Somos contra a redução da maioria penal porque achamos que a redução pioraria ainda mais as coisas, pois pegariam pessoas cada vez mais jovens.

É comum chefes do tráfico de drogas aliciarem adolescentes e crianças a cometerem crimes porque eles sabem que os menores não serão presos se forem pegos. Isso, por si só, já seria bom motivo para ser a favor da maioria penal, mas nós achamos que o Brasil precisa de mais educação de qualidade, mais programas estruturais de cidadania, com apoio dos pais e familiares. Isso é muito importante para que os menores não saiam dos estudos e entrem no caminho errado.

Por isso, somos contra a redução da maioria penal e defendemos a causa de que a Constituição Brasileira faça valer os direitos das crianças e adolescentes. Então nós

devemos defender o cuidado para com eles, pois são eles que constituirão o futuro da nação. Sendo assim, apelamos aos cidadãos brasileiros que façam parte desta luta em prol de nossos jovens!

***Turma: 92***

*David Alisson Pereira*

*Thiago Bortolanza Fagundes*

*Fernando Gomes Bongioiolo*

*Wesley Batista de Sousa*

## **Formação dos professores de Informática e aplicação das novas tecnologias no cotidiano escolar**

**Cecilia Estela Giuffra Palomino<sup>24</sup>;**

**Rita de Cassia Clark Teodoroski<sup>25</sup>;**

**Marina Keiko Nakayama<sup>26</sup>;**

**Ricardo Azambuja Silveira<sup>27</sup>**

### **Introdução**

Diante das mudanças da atual era, onde as novas tecnologias passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas, pode-se afirmar com total segurança que hoje passou a ser uma necessidade a inserção de ferramentas tecnológicas que complementem o desenvolvimento de diversas atividades do dia a dia. No âmbito da educação não poderia ser diferente, uma vez que os estudantes desta nova geração são os mais adeptos dessa prática.

Conforme ressalta Teodoroski et al. (2015, p. 134), "[...] faz-se necessário e urgente a redução do hiato existente entre os métodos de aprendizagem tradicional em relação à nova realidade [...]". Sendo assim, torna-se essencial que os professores acompanhem esta evolução, inserindo a tecnologia em suas disciplinas, pois, como já alertava Kalinke (1999, p. 53), "[...] dominar novas tecnologias significa estar integrado com as transformações [...]". Cortella (2014, p. 10) também compartilha desta ideia ao

---

<sup>24</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, Bolsista da Capes. Pesquisadora dos grupos de pesquisa Inteligência Artificial e Tecnologia Educacional - IATE e Núcleo de Estudos e Observação de Gestão, Aprendizagem e Pessoas - NEOGAP, [cecilia.giuffra@posgrad.ufsc.br](mailto:cecilia.giuffra@posgrad.ufsc.br)

<sup>25</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, Bolsista da Capes, Professora do Centro Universitário Estácio de Sá de SC, Pesquisadora do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Observação de Gestão, Aprendizagem e Pessoas - NEOGAP, [rita.teodoroski@posgrad.ufsc.br](mailto:rita.teodoroski@posgrad.ufsc.br)

<sup>26</sup> Doutora em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Titular do Departamento de Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC) da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Observação de Gestão, Aprendizagem e Pessoas - NEOGAP, [marina@egc.ufsc.br](mailto:marina@egc.ufsc.br)

<sup>27</sup> Doutor em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Associado do Departamento de Informática e Estatística (INE) da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenador do grupo de pesquisa Inteligência Artificial e Tecnologia Educacional - IATE, [ricardo.silveira@ufsc.br](mailto:ricardo.silveira@ufsc.br)

declarar que "[...] se os alunos não são mais os mesmos, se o mundo não é mais o mesmo, como fazer do mesmo modo?"

Nesse momento de transição, a formação de professores é uma peça chave para contribuir com essa mudança de paradigma. Assim, o objetivo deste relato é apresentar o trabalho realizado durante a formação continuada dos professores de informática do município de São José no que se refere ao uso das tecnologias educacionais no cotidiano escolar.

### **Algumas considerações**

No decorrer do ano de 2014, da mesma forma que em 2015, durante o período letivo foram realizados oito encontros com os professores de Informática, com duração de quatro horas cada um. Os encontros foram agendados levando em conta as horas de atividade dos professores, conforme previsto na legislação vigente do município (SÃO JOSÉ, 2013) e aconteciam no dia que era destinado para isso, uma vez ao mês.

Nestes encontros foram discutidos temas relacionados ao uso de tecnologias educacionais no cotidiano dos professores, entre elas o uso do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* como ferramenta de apoio que, em um primeiro momento, seria utilizada pelos professores em formações e, aos poucos, inserida na rede para que seja utilizada nas escolas por todos os envolvidos (professores, alunos, diretores, etc), visando ter, no futuro, o sistema acadêmico sincronizado com o ambiente.

No primeiro encontro foram todos se apresentando e explicando a situação de cada um deles nas escolas e como se encontrava a disciplina de informática dentro da rede pública de ensino. Isto foi feito também em 2015, ficando evidente que o cenário foi bem positivo em comparação ao ano de 2014, no que se refere à infraestrutura e trabalho realizado com os professores regentes da escola. No entanto, em ambos os anos a disciplina de informática não era mais ministrada como uma disciplina independente, mas como uma disciplina de apoio às demais. Os professores de informática trabalham em conjunto com os professores regentes, que precisam elaborar o seu plano de aula inserindo atividades que permitam o uso dos computadores e, assim, os alunos consigam desenvolver o conhecimento de informática ao usar as ferramentas que são disponibilizadas pela tecnologia.

Tendo esse conhecimento, o trabalho realizado em 2014 teve como objetivo geral revisar o caderno pedagógico e atualizá-lo para o momento atual, inserindo uma lista de

habilidades ou competências que o aluno precisaria ter em cada um dos anos escolares (TABELA 1). Além disso, a finalidade do trabalho era fazer a capacitação do *Moodle* para os professores, para que estes possam ser multiplicadores do conhecimento da plataforma.

Nessa capacitação foram abordados os seguintes pontos: acesso, recuperação de senha, edição do perfil, visão de estudante, visão do professor, estrutura geral do *Moodle*, edição nos cursos. Dentro da edição os professores trabalharam a parte prática de inserção de material, criação de tarefas, interação por meio do *chat* e fórum, avaliação. E, no papel de alunos, praticaram o envio de tarefas e a visualização do material, além da visualização das notas. Com essa capacitação os professores que participaram da formação em 2014 conseguiriam propagar o conhecimento sobre o *Moodle*, que seria passado aos professores de outras disciplinas.

Tabela 1. Parte das habilidades sobre conhecimentos iniciais para alunos do 2o ao 5o ano, definidas durante a formação de 2014

Habilidades	2º	3º	4º	5º
Identificar e usar os dispositivos de entrada ( <i>mouse</i> e teclado) e os de saída (monitor e impressora). Compreender e usar as teclas do teclado ( <i>enter</i> , <i>delete</i> , <i>shift</i> , <i>backspace</i> , barra de espaços) e funções do <i>mouse</i> (cursor, clicar e arrastar)	I	PA	PA	D
Desenvolver habilidades de leitura dos sinais gráficos da interface. Identificar e utilizar os ícones para executar aplicações, abrir arquivos de texto, imagens, sons e vídeos nos dispositivos de armazenamento.	I	PA	PA	D

I = Introduzir; PA = Praticar/Aplicar; D = Dominar (compreender)

Durante a formação de 2015, além da exposição de diversos *sites* e ferramentas tecnológicas para serem aplicadas na educação (ILUSTRAÇÃO 1), o trabalho foi direcionado ao compartilhamento das práticas utilizadas em aula pelos professores, nas diferentes disciplinas, além do relato deles no que se refere ao uso de tais ferramentas por parte dos professores regentes, o que eles usam, e se não usam, qual o motivo disso acontecer. Para obter essa informação foi criado um questionário no *Word* e inserido na forma de enquete no *Moodle*, para que os professores possam levar esses questionamentos aos outros professores das escolas (APÊNDICE A).

**Formação 26/06/2015**

- Prêmio Professores do Brasil
- Disseminação de Tecnologias Educacionais: Prêmio Professores do Brasil
- Questionário - Uso de ferramentas pelos professores
- Questionário - Uso de ferramentas pelos professores
- Documentário: a educação e os desafios do nosso tempo

**Links diversos compartilhados durante o encontro**

- Eduopedia
- TED: Salman Khan – Vamos Reinventar a Educação
- Blog Reinaldo Weingartner
- Festival do minuto
- Logus
- Canal do ensino - Moodle
- Cursos - Função Bradesco
- Mundo nativo digital

**Mooc**

MOOC Legendado



quando os professores de Stanford abriram seus cursos para o Mundo

- Coursera
- Khan Academy
- Brasil em 60o lugar em ranking mundial de educação

Ilustração 1. Conteúdo do curso utilizado na formação no ambiente Moodle

O ambiente Moodle, por meio dos fóruns criados, também foi um importante espaço de comunicação entre os participantes da capacitação (ILUSTRAÇÃO 2).

Fórum de notícias

Fórum Geral

I Seminário de Boas Práticas dos Professores de Informática da Rede Municipal de São José: construção colaborativa

Modelo para apresentação - "I Seminário de Boas Práticas dos Professores de Informática da Rede Municipal de São José"

Convite - "I Seminário de Boas Práticas dos Professores de Informática da Rede Municipal de São José"

**Documentos**

- Caderno Pedagógico de Informática (2008)
- Documento Final Formação 2014

Fórum Geral

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Comes e Bebes!!! :)	Rita de Cassia Clark Teodoroski	2	Rita de Cassia Clark Teodoroski Qui, 20 Nov 2015, 14:59
Envio de título e nome para certificados das apresentações do seminário	Cecilia Estela Guffra Palomino	18	Patricia Alves Machado Qua, 20 Nov 2015, 22:51
Envio do questionário	Alessandra Back	0	Alessandra Back Qua, 18 Nov 2015, 14:41
Resposta do questionário sobre uso da sala de informática	Patricia Alves Machado	3	Denise Lúcio Sizano Camargo Qui, 22 Out 2015, 19:48
Para refletir e contribuir... (RESPONDER AQUI NESTE TÓPICO)	Rita de Cassia Clark Teodoroski	5	Gabriel Guimarães Qua, 21 Out 2015, 09:36
Palestra: Como educar em Ética e Segurança Digital	Alessandra Back	1	Rita de Cassia Clark Teodoroski Seg, 14 Set 2015, 20:25
Artigo sobre o novo modelo de Escola Pública	Alessandra Back	1	Rita de Cassia Clark Teodoroski Ter, 1 Set 2015, 20:18
Link interessantes	Cecilia Estela Guffra Palomino	7	Marcos José Oliveira Silva Ter, 30 Jun 2015, 14:51
Link interessante	Alessandra Back	0	Alessandra Back Ter, 30 Jun 2015, 14:37
Apresentação	Cecilia Estela Guffra Palomino	12	Marcelo Cardoso Ter, 28 Abr 2015, 18:06
Programas offline	Cecilia Estela Guffra Palomino	0	Cecilia Estela Guffra Palomino Sex, 24 Abr 2015, 18:26
Apresentação	Lucilena Souza	0	Lucilena Souza Qui, 23 Abr 2015, 11:29

Ilustração 2 - Fóruns no Moodle

Para reforçar essa interação da turma e ter um contato mais ativo, foi criado um grupo no *Facebook* com os professores que se dispuseram (ILUSTRAÇÃO 3).



Ilustração 3 - Página dos professores no *Facebook*

No final da formação foi organizado um evento, "I Seminário de Boas Práticas dos Professores de Informática da Rede Municipal de São José" (ILUSTRAÇÃO 4), no qual os professores apresentaram os projetos que eles realizavam nas suas escolas. Este seminário foi pensado com o objetivo de incentivar o compartilhamento de conhecimento entre os professores de informática que, após o seminário, poderiam levar as ideias apresentadas para as suas escolas e fazer com o que todos os alunos da rede pudessem aprender com essas atividades, facilitando assim o aprendizado. Nos trabalhos apresentados ficou evidente que os professores estão sempre buscando diferentes formas de atrair os alunos e, também, que é possível trabalhar as diferentes disciplinas utilizando a tecnologia com fins educacionais. Os professores que apresentaram suas práticas receberam um certificado de participação (ILUSTRAÇÃO 4) e, atualmente, está sendo organizado um livro com a descrição das atividades expostas em formato eletrônico para o compartilhamento com os demais professores da rede de ensino municipal.

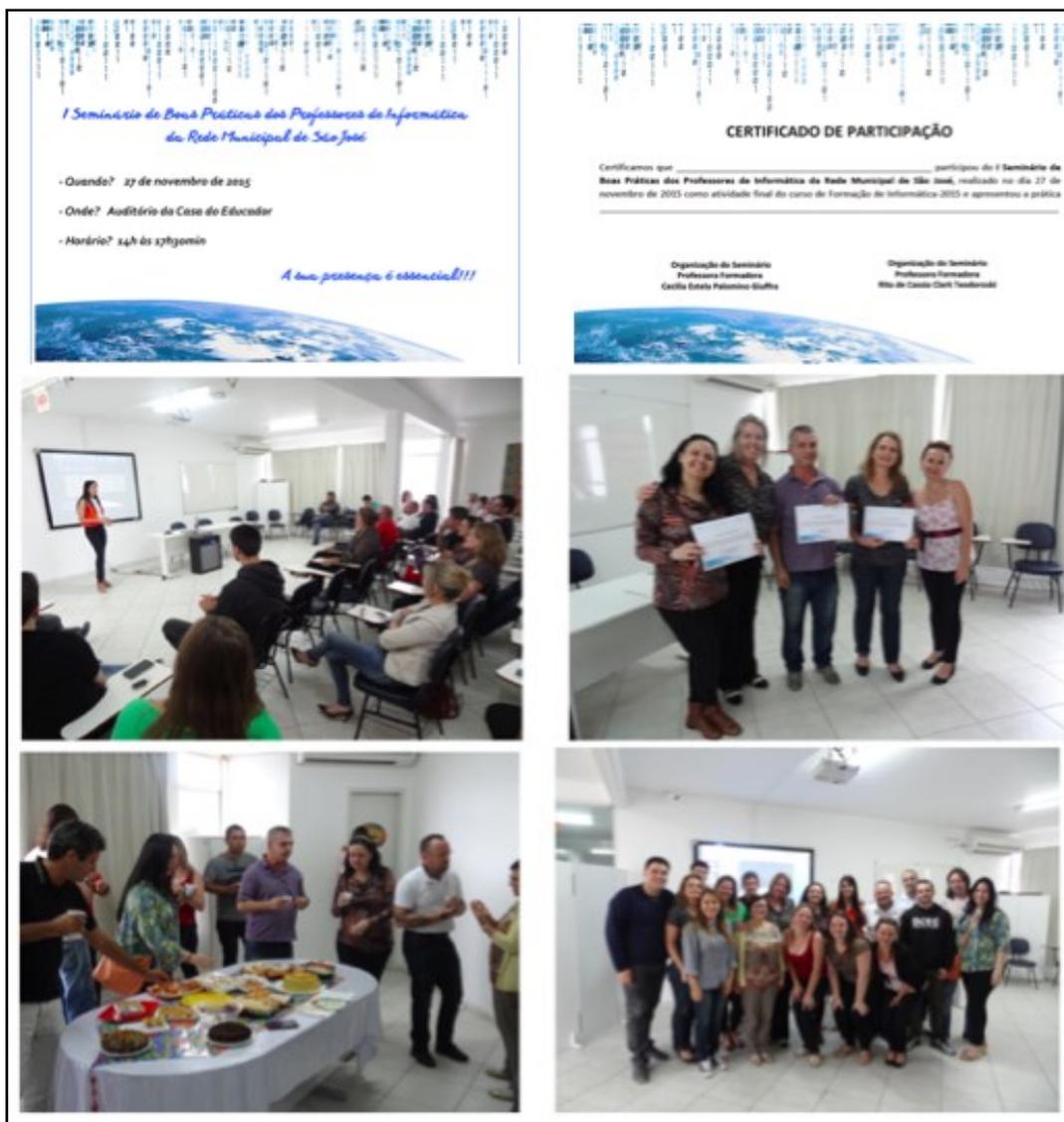


Ilustração 4 - "I Seminário de Boas Práticas dos Professores de Informática da Rede Municipal de São José" (convite, certificado, apresentação da prática, confraternização e participantes)

## Conclusão

Embora o processo de adaptação às novas tecnologias envolva uma série de mudanças e planejamento, o uso de ferramentas tecnológicas nas diversas disciplinas oferecem aos alunos um conhecimento adicional e necessário para o seu desenvolvimento acadêmico.

O uso de ferramentas como editores de texto ou criadores de apresentações possibilitam aos alunos explorar habilidades que hoje em dia fazem parte dos requisitos mínimos esperados para garantir a sua inclusão no mercado de trabalho. Neste sentido, pode-se afirmar que a inserção das novas tecnologias no cotidiano das escolas é uma

realidade consolidada com uma tendência ao surgimento de novos desafios para os professores.

Assim, conclui-se que nas formações oferecidas aos professores é preciso incluir conhecimentos acerca do uso de ferramentas tecnológicas que possam ser utilizadas com os alunos, oferecendo a eles uma educação mais completa e que vá ao encontro das mudanças do mundo atual. Além disso, pode-se ver a importância e a necessidade do reconhecimento da disciplina de informática por parte de todos os envolvidos na educação básica, muitas vezes pouco valorizada, mas essencial para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos e, também, dos professores.

## Referências

CORTELLA, Mario Sergio. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.

KALINKE, Marco Aurélio. *Para não ser um professor do século passado*. Curitiba: Expoente, 1999.

SÃO JOSÉ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 1.570, de 17 de outubro de 2013. Regulamenta a jornada de trabalho dos membros do quadro do magistério referente à hora-atividade durante o ano letivo de 2014 e estabelece outras providências. *Diário Oficial dos Municípios de Santa Catarina*, São José, 21 out. 2013. Edição 1350, p. 345. Disponível em: <[www.diariomunicipal.sc.gov.br](http://www.diariomunicipal.sc.gov.br)>.

TEODOROSKI, Rita de Cassia Clark; NUNES, Carolina Schmitt; PALOMINO, Cecilia Estela Giuffra; NAKAYAMA, Marina Keiko. A tecnologia digital como recurso facilitador no processo de aprendizagem dos estudantes da geração Z. In: TEIXEIRA, Clarissa Stefani; EHLERS, Ana Cristina da Silva Tavares; SOUZA, Marcio Vieira de (Orgs.). *Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI*. Florianópolis: Bookess, 2015, p. 119-138. Disponível em: <<http://eduforadacaixa.com.br/principal/wp-content/uploads/2015/09/eBook-Educa%C3%A7%C3%A3o-fora-da-caixa.pdf>>.

## APÊNDICE A:

### Questionário: "Uso de ferramentas pelos professores"

1. O professor utiliza algum recurso ou ferramenta de informática na aula?  
Sim ( ) Não ( )
2. Se sim, escreva quais ferramentas ou recursos (links, vídeos, páginas, etc) utiliza.  
Se não, escreva o motivo pelo qual não utiliza
3. Qual professor utiliza? (Colocar a matéria ou as matérias que ele ensina)
4. Qual é a série em que são utilizadas as ferramentas?
5. Em uma escala de 1 a 5, em que 1 é mais fácil e 5 é mais difícil. Indique qual é a dificuldade do professor para utilizar as ferramentas ou recursos tecnológicos na aula que é desenvolvida no laboratório de informática.  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
6. Quando se utilizam as ferramentas ou recursos tecnológicos, qual é a aceitação dos alunos?

## Socialização das experiências: o uso correto da internet

Fabiana de Fátima Aparecida de Oliveira

Priscila Alves

### IDENTIFICAÇÃO

O projeto intitulado “O uso correto da internet” foi trabalhado com todas as turmas do Ensino Fundamental II do Centro Educacional Municipal Ceniuro Martins. Abordamos a temática de forma diferenciada de acordo com a idade. Assim, utilizamos uma linguagem para os 6º e 7º anos e outra para os 8º e 9º anos. As professoras que desenvolveram as atividades foram Fabiana de Fátima Aparecida de Oliveira e Priscila Alves.

### QUANDO FOI REALIZADO

Terceiro bimestre (novembro de 2015).

### OBJETIVOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

No decorrer do ano letivo, tivemos algumas situações relacionadas ao uso da internet de forma incorreta, como alunos que postaram comentários sobre colegas de sala, grupos de *whatsapp* com o intuito de fazer *cyberbullying*, publicação de fotos sensuais etc. A partir dessa problemática, conversamos e decidimos abordar as vantagens e desvantagens do mundo cibernético. Desse modo, a realização do trabalho tinha como objetivo promover o conhecimento sobre o que é *bullying* e *cyberbullying*, com isso, os alunos deveriam pensar e planejar práticas de orientação aos colegas sobre como e o porquê de não praticar *bullying* com as outras pessoas. Esperava-se que os estudantes, ao fim das atividades abordadas, além de dominarem o assunto e refletirem seu papel de cidadão, seja na escola, em casa, na rua, fossem capazes de transmitir suas ideias de forma clara e atraente.

### COMPONENTES CURRICULARES

Na área de Língua Portuguesa, esse projeto promoveu pesquisa na internet sobre os temas: produção textual, confecção de pôsteres e vídeos. Com esses dois últimos gêneros do discurso, trabalhamos o texto publicitário, uma vez que os alunos deveriam convencer o expectador de maneira criativa e com embasamento teórico sobre a não prática do *cyberbullying* e mostrar como se deve erradicá-lo.

### METODOLOGIA E RECURSOS UTILIZADOS

#### Atividades para 6º e 7º ANOS

1 – Pesquisaram na internet sobre as perguntas:

- a) A língua é algo vivo e está sempre sofrendo alterações e incorporando novas expressões, muitas vezes vindas de outros idiomas. Você já parou para analisar o significado de *bullying* e *cyberbullying*? Faça uma pesquisa para descobrir de onde essa palavra deriva e o que significa.
- b) De acordo com o que leu, trace o perfil das vítimas de *bullying* e *cyberbullying*.
- c) Por que as vítimas de *bullying* e *cyberbullying* geralmente não denunciam seus perseguidores?

Realizar a pesquisa e passar a limpo para entregar. (valia nota)

2 – Passamos o vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=migz5EIZ-3c> (14 min) e realizar reflexão.

3 – Assistiram ao filme “*Cyberbullying*”. Após esse momento, foram realizadas perguntas (orais) sobre a película (vale ponto de participação).

4 – Discussão sobre o filme e confecção de pôsteres sobre a “Conscientização do uso da internet.”.

### **Atividades para 8º e 9º ANOS**

1 – Formar trios ou quartetos e pesquisar, na Sala de Informática, sobre os temas abaixo:

Grupo 1 – O surgimento do termo *Cyberbullying*.

Grupo 2 – A legislação e *Cyberbullying*.

Grupo 3 – Como lidar com *Cyberbullying*.

Grupo 4 – Regras de como sobreviver num ambiente *on-line*.

Grupo 5 - Consequências dos ataques de *Cyberbullying*.

Após a pesquisa, passar a limpo para entregar. (valia nota)

Posteriormente, os grupos apresentaram o trabalho realizado.

2 - Passamos o vídeo Crime Cibernético (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=migz5E1Z-3c> -14 min.) e realizar reflexão.

3 – Assistiram ao filme Rede Social. Após esse momento, foram realizadas perguntas (orais) sobre a película. (valia ponto de participação)

4 - Discussão sobre o filme e produção de vídeos com a temática de Conscientização do uso da internet. O público-alvo foram os alunos dos 6º e 7º anos.

### **AVALIAÇÃO**

A avaliação se deu pela produção dos textos orais e escritos (vídeos e pôsteres), pela criatividade na confecção dos materiais explicativos, pela participação nas atividades desenvolvidas, como também, se o aluno compreendeu o assunto e soube transmitir com clareza suas ideias.

### **REGISTRO DO PROFESSOR**

O sucesso na realização do projeto “O uso correto da internet” deu-se, principalmente, pela participação ativa dos alunos. Por ser um assunto muito presente no dia a dia deles, seja na escola ou em outros ambientes, eles sentiram-se à vontade para falar, dividir experiências. Muitos assumiram que praticam *bullying* com os colegas, mas desconheciam que certas "brincadeiras" tinham como resultado ferir ou magoar o colega. Outros contaram suas experiências como vítimas e afirmaram se sentirem desprotegidos, com medo de retaliações ou de ficarem mal perante os colegas.

Com a realização do projeto, eles comprometeram-se a combater o *bullying* ou *cyberbullying* na escola, não mais praticando brincadeiras ofensivas e recorrendo a um adulto caso vejam ou sofram alguma situação referente a essa questão.

O projeto tinha como objetivo conscientizar o aluno sobre o uso da internet a seu favor seja para pesquisa ou socialização, que soubesse identificar e se proteger ou, ainda, mudar de atitude em relação às práticas de *cyberbullying*, já que eles sabem da existência de leis punitivas sobre tais atos.

### **ANEXOS**

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=migz5E1Z-3c>

Figura 1 – Material produzido durante o Projeto O uso correto da Internet



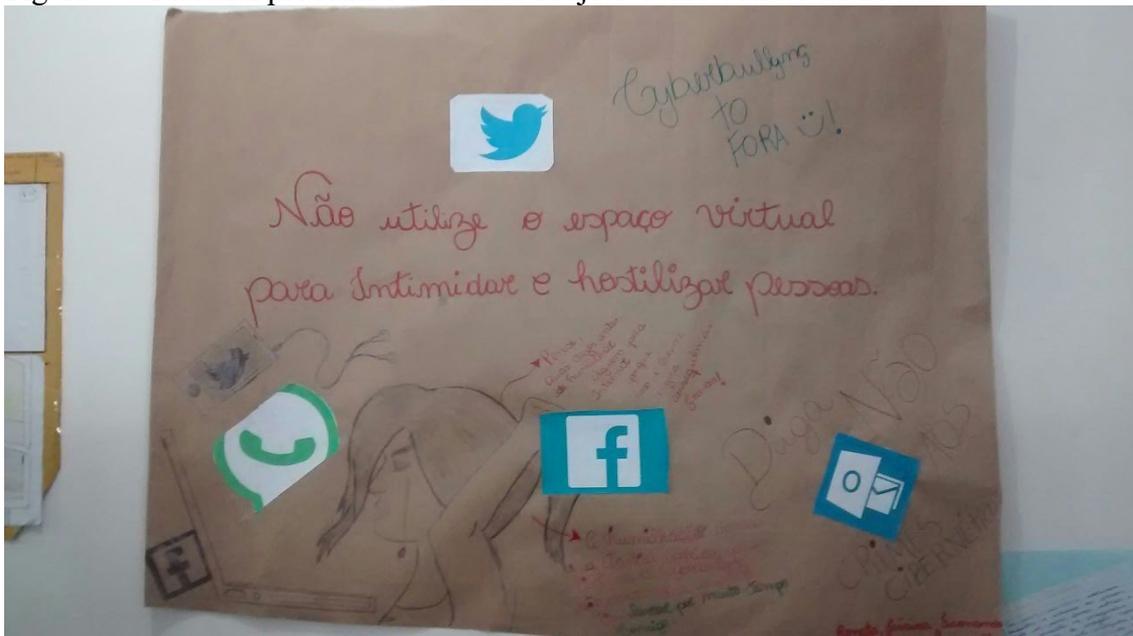
Fonte: Organizado pelas autoras (2015).

Figura 2 - Material produzido durante o Projeto O uso correto da Internet



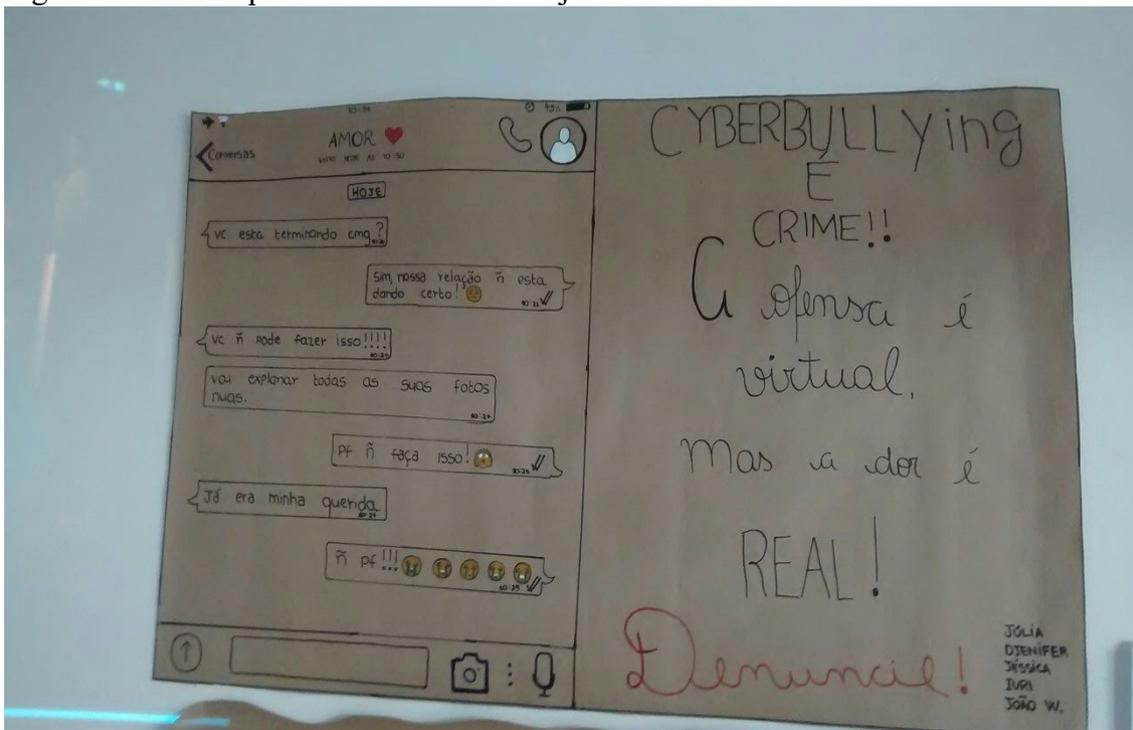
Fonte: Organizado pelas autoras (2015).

Figura 3 -- Material produzido durante o Projeto O uso correto da Internet



Fonte: Organizado pelas autoras (2015).

Figura 4- Material produzido durante o Projeto O uso correto da Internet



Fonte: Organizado pelas autoras (2015).

## **Repensando a Avaliação: relatório síntese das contribuições enviadas pelas unidades de ensino**

**Daniel G. Berger**<sup>28</sup>

### **Introdução**

Este relatório tem por finalidade apresentar uma sistematização das contribuições advindas das catorze unidades de ensino que, entre outras, participaram, com representação, no Grupo de Trabalho (GT) Avaliação. São considerações que dizem respeito aos pontos considerados prioritários para a revisão da Resolução que estabelece as diretrizes para a avaliação e que servirão como subsídios para a continuidade das discussões no ano de 2016 e ajudarão o Setor Pedagógico do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de São José na tomada de decisões quanto aos rumos para as novas diretrizes.

As contribuições escritas vieram das seguintes unidades de ensino: CEM Santo Antonio Francisco Machado, CEM Maria Hortência Pereira Furtado, EEF Califórnia, EEM Professora Palmira Lima Mambrini, CEM Vila Formosa, EBM Vereadora Albertina Krummel Maciel, CEM Ceniro Martins, CEM Professora Maria Iracema Martins de Andrade, CEM São Luiz, CEM Governador Vilson Kleinubing, CEM Araucária, CEM Santa ANA, CEM Santa Terezinha e CEM Renascer.

Para o desenvolvimento da coleta de proposições, foram considerados prioritários, pelos membros do GTs, os seguintes pontos: os critérios de avaliação; a organização do tempo escolar em bimestres ou trimestres; os instrumentos de avaliação; as formas de mensuração dos resultados da avaliação em notas ou conceitos, por exemplo, sobre a reprovação; a autonomia da escola; as formas de registro do processo avaliativo; procedimentos para enturmação; reclassificação e promoção; e a avaliação de estudantes deficientes.

Conforme acordado no GT e com base no roteiro acima, cada um dos membros realizaria uma reunião na unidade de ensino, com o objetivo de mobilizar o debate acerca dos pontos considerados prioritários e encaminharia as contribuições para sistematização pela Consultoria e o Setor Pedagógico.

---

<sup>28</sup> Mestre e doutorando em Educação, vinculado ao Epeja. Email: [dgberger@gmail.com](mailto:dgberger@gmail.com)

A realização desta tarefa foi recebida pelos membros do GT como um desafio, pois muitos deles se encontravam inseguros para a realização dos debates, tendo em vista o curto tempo para aprofundamento e apropriação das discussões realizadas no GT acerca da Progressão Continuada e a organização de escolas por Ciclos de Aprendizagem.

Embora esses pontos tenham sido protelados para o ano de 2016 e a orientação, naquele momento, era a coleta de contribuições para os pontos prioritários, pairava, nas unidades, segundo relatavam os membros do GT, inquietações a respeito de possíveis mudanças mais radicais.

Em função desse cenário, os trabalhos de levantamento de proposições nas unidades de ensino tomaram caminhos diversos, implicando no fato de que as contribuições, em alguns casos, não se restringiram aos pontos considerados prioritários, e, em outros, não atenderam por completo as questões propostas.

Diante desse cenário, a sistematização dos dados não foi realizada em caráter estatístico, mas possibilitou identificar diferentes reflexões que podem iluminar o processo de revisão da referida resolução, apresentando as vozes dos professores envolvidos, inclusive, para uma futura coleta de maior fôlego, que não foi possível ao final do ano de 2015.

Esse exercício possibilitou a realização de inferências que tratam de questões que não foram diretamente pauta nos debates, mas emergiram subjacentes a eles.

## **1 Dos Princípios e Finalidades da Avaliação**

Na leitura das proposições advindas das unidades de ensino somadas àquelas apresentadas nos debates do GT, emerge uma concepção bastante ampla de avaliação, que envolve, para além dos estudantes, a comunidade educativa, e remete a responsabilidades, ao sistema de ensino e às famílias.

Os princípios e finalidades da avaliação dialogam com o disposto na legislação e normatização da Educação Básica, fundamentada na ideia de processualidade do fazer pedagógico, do direito à diferença, da integralidade e da multidimensionalidade do sujeito, que implicam a necessidade de reconhecimento das diferentes formas de aprender, e exigem a valorização dos aspectos qualitativos em detrimento dos aspectos quantitativos; na promoção de experiências interdisciplinares e multidisciplinares.

Ao identificar o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem, a rede assume o desafio de deixar explícito o que está sendo avaliado, como está sendo avaliado e por que está sendo avaliado. Avaliam-se os métodos utilizados, as condições em que o

fazer pedagógico se concretiza; avaliam-se a apropriação de conhecimentos, habilidades e competências, tendo como referências os objetivos traçados no planejamento, os alcances na aprendizagem e as mediações realizadas na caminhada de cada sujeito.

É nesta perspectiva que a avaliação se faz: processual, cumulativa, diagnóstica e dialógica. Com o objetivo de motivar, sensibilizar, buscar, transformar, superar, incluir e proporcionar aos avaliados a percepção de seus avanços.

Atingir este horizonte requer compreender a avaliação para além da classificação, da nota ou do conceito como referências somente, mas os resultados como impulsionadores da ação seguinte.

## **2 Dos critérios de avaliação**

Em consonância com os princípios e fins, o critério de avaliação não é a metodologia de cálculo de uma média bimestral, os pesos diferenciados aos trabalhos e provas, mas o próprio conhecimento que se expressa pela aprendizagem, ela, sim, é o critério de avaliação. Isso, embora seja perceptível no conjunto das reflexões que trazem como referências os objetivos, conteúdos, conceitos, habilidades e competências, precisa ser objeto de escolhas da própria rede no delineamento da Proposta Curricular e, portanto, da formação continuada.

Essa concepção transparece também quando os professores remetem ao Conselho de Classe a competência para validar as aprendizagens e considerar a aprovação, independentemente das médias. Dessa forma, conjuga-se uma forma mais tradicional de mensuração da avaliação, mas seus limites são reconhecidos, possibilitando a avaliação qualitativa.

## **3 Da organização do tempo escolar: bimestre ou trimestre?**

Entre as quatorze escolas, dez delas indicaram a opção pelo trimestre, uma por bimestre e três não realizaram comentários a respeito. Em todos os casos, a trimestralidade como forma de organização do calendário anual é argumentada como recurso pra qualificar a elaboração de pareceres descritivos ou para aprimorar a avaliação paralela.

Houve um destaque para a importância da avaliação paralela como a criação de novas oportunidades de aprendizagem, momento em que o professor se utiliza de recursos diferenciados, buscando melhor adequação às especificidades dos estudantes.

## **4 Dos Instrumentos de Avaliação**

Dois aspectos se destacam em relação à proposição de diversificação de instrumentos: o aprimoramento da recuperação paralela e o enriquecimento de experiências de aprendizagem.

Ao lado de instrumentos tradicionais de verificação da aprendizagem, foram indicados outros que demonstram o entendimento da indissociabilidade entre o fazer pedagógico e as práticas planejadas para promover a mediação dos estudantes com os conhecimentos e garantir a processualidade da avaliação: prova objetiva, prova dissertativa, seminário, trabalho em grupo, debate, relatório individual, avaliação, registro de observações, conselho de classe, registros provenientes de participação, exercícios, pesquisas, testes e portfólios.

Há a indicação de duas unidades para a definição e no mínimo cinco registros avaliativos no diário, assim como uma unidade propôs o portfólio como instrumento privilegiado para os anos iniciais.

### **5 Nota ou Conceito?**

A origem deste debate encontra-se principalmente junto aos professores dos anos iniciais e equipes pedagógicas que questionam a continuidade da nota como forma de mensuração dos resultados da avaliação. Entre as catorze escolas, sete defenderam a nota como forma mais adequada para o registro dos resultados. Mas, entre elas, as opiniões se dividem quanto à aplicação de nota ou continuidade de avaliação descritiva. Há indicações para o aprimoramento do sistema de notas, por meio da padronização com uso de descritores.

A permanência da avaliação descritiva ou sua substituição por nota também não é consenso entre as unidades de ensino. Uma unidade apresentou proposta para uso de conceitos: excelente, muito bom, bom, suficiente e insuficiente.

### **6 Sobre a Reprovação**

Em relação à reprovação, é reconhecida a necessidade de superação do quadro atual. No entanto, os participantes demonstraram inseguranças quanto à possibilidade de mudanças que impliquem o fim da reprovação, tendo em vista o conjunto de mudanças necessárias para a implantação de progressão continuada.

Há escolas que manifestaram o desejo de aprofundamento sobre a progressão continuada e uma delas se coloca como candidata para o desenvolvimento de um projeto.

Ainda, como alternativas à reprovação é citada a possibilidade de utilização do sistema de dependência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

## **7 Enturramento, reclassificação e promoção**

Também neste item, as compreensões diferenciadas a respeito das possibilidades dos ciclos se manifestaram. Por um lado, como oportunidade garantida pela LDB e oportunidade alternativa de agrupamento nos ciclos. Por outro lado, paira a insegurança quanto ao compromisso de estudantes e professores com a aprendizagem em relação às turmas que não estão na mudança do ciclo e onde não haveria retenção.

## **8 Avaliação de Estudantes com Deficiência**

Como avaliar os estudantes que possuem alguma deficiência? Utilizar os mesmos critérios, instrumentos e procedimentos? Essas foram questões apresentadas no GT quando ocorreu a definição deste item para o levantamento de proposições.

Entre as quatorze unidades de ensino, somente duas responderam e indicaram o disposto na LDB e o princípio do direito à diferença. Nessa perspectiva, não haveria uma especificidade na forma de avaliar os estudantes com deficiência, visto que todos somos diferentes. Há a proposição de que em situações em que houvesse dificuldades em atribuição de nota, fosse realizado o parecer descritivo.

Destaca-se que já fora encaminhado pelo GT a solicitação de participação, na reunião do GT, de profissional responsável pela política de educação especial da SME para contribuir com este debate.

## **Considerações Finais**

Este relatório registra a finalização parcial dos trabalhos do GT Avaliação. Os dados apresentados demonstram o estágio atual do debate na RME de São José acerca da avaliação, marcado por dissonâncias nas proposições, embora, no que diz respeito às concepções, ocorra maior sintonia entre as reflexões apontadas pelas escolas.

As falas trazidas pelos membros do GT demonstraram, por um lado, o desejo de mudanças, com o compromisso com qualificação do trabalho pedagógico. Mas, por outro lado, a ausência de referências positivas que possam concorrer com o que já é conhecido.

As observações realizadas durante o período de três meses possibilitaram identificar como necessidade para a formação continuada: a) a reflexão sobre o lugar da

avaliação nos projetos políticos pedagógicos; b) planejamento, registro e avaliação no contexto das diversas disciplinas.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4/2010. Fixa diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino de 9 anos.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. *A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000.

FETZNER. Andréa Rosana. *A implantação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar*. Revista Brasileira de Educação v. 14 n.40 ja/abr. 2009.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. Resolução 02/2011 – Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe, e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Florianópolis.

JEFFREY, Debora Cristina. *O regime de progressão continuada: o caso paulista (1998-2004)*. São Paulo : Editora Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. *Uma proposta, várias interpretações*. Entrevista ao Jornal da Unicamp. Campinas. Out/2012.

KRUG, Andréa. *Ciclos de Formação – Uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Editora Mediação 2006.

MAINARDES. Jefferson. *Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectiva para a pesquisa*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n.1, p. 11-30. Jan/abr 2006.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. Resolução N. 262/02 CEE/MT. Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no ensino fundamental e médio do Sistema Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso.

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME n. 014/2011. Dispõe sobre as norma operacionais para a implantação do ensino de 9 (nove) anos na rede municipal de Salvador e dá outras providências.

SANTOS. Zileida Lucinda. *O currículo em escolas organizadas por ciclos de formação na rede estadual do Mato Grosso*. Revista Espaço do Currículo, v. 4, N. , p.p 240-253, in: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>

STREMEL, Silvana. *As propostas de ciclos de aprendizagem de redes [úblicas de ensino brasileiras e seus fundamentos teóricos*. Anais da IX Anped Sul . Seminário de Pesquisa da Região Sul – 2012. Disponível em

[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao\\_Fundamental/Trabalho/12\\_11\\_39\\_2118-6739-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Fundamental/Trabalho/12_11_39_2118-6739-1-PB.pdf)

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Veja como é a Progressão Continuada em cada Estado Brasileiro*. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33155/veja-como-e-a-progressao-continuada-em-cada-estado-do-brasil/>

#### Sites Consultados:

<http://www.luckesi.com.br> - Site Oficial do Professor Cipriano Carlos Luckesi

<http://www.celsovasconcellos.com.br> - Libertad – Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica.

<http://www.vitorparo.com.br> - Site do Professor Vitor Henrique Paro.

#### Vídeos Consultados:

Ciclos e Progressão Continuada – Vitor Henrique Paro. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gifAMPCWJpM&list=PL4BmGiy4wS6-Cyl7WaNXnw0LibnvwFTKc&index=1>

- Avaliação Caminho para a aprendizagem – Teleconferência com a participação de Jussara Hoffmann e Cipriano Luckesi. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UhutqhCxBRM&list=PL4BmGiy4wS6-Cyl7WaNXnw0LibnvwFTKc&index=10>

- Avaliação da Aprendizagem – Cipriano Luckesi – Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>

## ANEXOS/APÊNDICES

Tabela de Resultados 2013/2014.

Centros Educacionais Municipais	Resultados - 2013		Resultados - 2014		2013	2014
	Aprovados	Reprovados	Aprovados	Reprovados	Abandono	Abandono
CEM Antônio Francisco machado	1.076	233	1.127	167	146	42

CEM Araucária	444	106	490	65	<b>98</b>	<b>44</b>
CEM Ceniro Martins	283	116	311	85	<b>8</b>	<b>37</b>
CEM Escola do Mar	222	46	237	20	<b>4</b>	<b>4</b>
CEM Gov. Vilson Kleinubing	765	219	830	137	<b>53</b>	<b>22</b>
CEM Interativo Floresta	471	75	469	66	<b>8</b>	<b>15</b>
CEM Jardim Solemar	265	82	288	25	<b>17</b>	<b>18</b>
CEM José Nítro	119	8	124	12	<b>2</b>	<b>1</b>
CEM Luar	416	99	458	24	<b>20</b>	<b>21</b>
CEM Maria Hortência	223	57	214	35	<b>6</b>	<b>1</b>
CEM Morar Bem	340	99	369	47	<b>60</b>	<b>9</b>
CEM Maria Iracema Martins de Andrade	1.172	176	1.256	148	<b>23</b>	<b>12</b>
CEM Renascer	273	87	346	64	<b>46</b>	<b>9</b>
CEM Santa Ana	275	40	279	45	<b>32</b>	<b>15</b>
CEM Santa Terezinha	311	34	329	7	<b>8</b>	<b>3</b>
CEM São Luiz	196	25	168	41	<b>6</b>	<b>12</b>
CEM Vila Formosa	250	45	239	34	<b>5</b>	<b>6</b>
CM Maria Luiza de Melo	1.857	304	2.052	195	<b>65</b>	<b>44</b>
EEB Altino Flores	445	127	428	114	<b>98</b>	<b>32</b>
EEB Albertina K Maciel	585	132	662	68	<b>38</b>	<b>31</b>
EEB Palmira Lima Mambrini	109	9	126	10	<b>0</b>	<b>1</b>
EEF Califórnia	47	1	49	3	<b>0</b>	<b>0</b>
EEF Potecas	132	5	114	15	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Total Geral</b>	<b>10.276</b>	<b>2.125</b>	<b>10.965</b>	<b>1.427</b>	<b>740</b>	<b>379</b>

**REVISÃO DA RESOLUÇÃO Nº 002/00, QUE ESTABELECE DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ**  
**Relatório do Grupo de Trabalho – GT Avaliação**

Este relatório tem por objetivos sistematizar as discussões e proposições realizadas pelo Grupo de Trabalho, instituído pela Diretoria de Ensino, para revisão da

resolução COMES/002/00, que normatiza a avaliação na rede municipal de ensino de São José.

A revisão da referida resolução justifica-se frente às seguintes necessidades:

a) Do alinhamento às Resoluções emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, aprovadas após a publicação da resolução municipal, dentre elas as que estabelecem as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e as Diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos;

b) Da elaboração de mecanismos que induzam a qualificação do trabalho pedagógico e a superação do quadro de reprovações na rede municipal de ensino;

c) Do debate sobre as possibilidades para a implantação da Progressão Continuada conjugada com novos mecanismos de organização didática, como alternativa de qualificação do trabalho pedagógico e de avaliação emancipatória.

Neste contexto, o Grupo de Trabalho – GT Avaliação tem por atribuições: realizar o diagnóstico das práticas de avaliação na RME; articular a participação da unidade educativa na elaboração de proposições para a revisão da resolução; sistematizar as proposições; e elaborar o relatório de proposições para revisão da resolução.

Para instrumentalização dos membros do GT Avaliação, a Diretoria de Ensino promoveu, entre março e setembro de 2015, seis encontros. O foco dos três encontros realizados no primeiro semestre foi a reflexão sobre os fundamentos teóricos da avaliação. No segundo semestre, os três encontros tiveram como foco o diagnóstico da avaliação na rede municipal de ensino; as alternativas para a superação da reprovação por meio da progressão continuada e os desafios para o envolvimento dos professores e demais profissionais da educação na reflexão sobre a avaliação e na elaboração de proposições para a revisão da Resolução.

### **Síntese das reflexões realizadas nos encontros do segundo semestre**

#### **Primeiro Encontro**

O primeiro encontro teve por objetivos a reflexão sobre os elementos a ser considerados no diagnóstico da avaliação realizada atualmente na RME e sobre a reprovação nos diferentes momentos da prática pedagógica.

Foram evidenciados, na problematização sobre a avaliação, os seguintes questionamentos:

- Quais são as concepções teóricas que orientam a avaliação na RME previstas no PPP? De que forma essas concepções se desdobram na proposta curricular para o Ensino Fundamental e nas especificidades dos Componentes Curriculares?

- Quais são as práticas de avaliação que vem ocorrendo na RME? Em que medida são: Processuais? Classificatórias? Formativas? Somativas? Emancipatórias?

- Para além do disposto na Resolução, quais os critérios de avaliação que vem sendo utilizados no conjunto de práticas que ocorrem em diferentes tempos e espaços de avaliação da RME?

- Quais os desdobramentos das concepções de avaliação adotada pela RME nas estratégias de planejamento individuais ou coletivas?

- Quais são as consequências de avaliação: No percurso de escolarização dos estudantes? Nas diferentes dimensões do planejamento individuais e coletivos (assessoria técnica da SME, direção das unidades, equipes pedagógicas, especialistas, professores, anos, turmas, ciclo básico de alfabetização, componentes curriculares)? No resultado das avaliações externas e no cálculo do IDEB? Na constituição das identidades: estudantes, professores e escolas, por exemplo?

- Que formas tem sido adotadas para a representação da avaliação: notas, conceitos, descritores?

- Quais os impactos das práticas de avaliação nos resultados anuais de aprovação e reprovação?

- Como vem ocorrendo a recuperação paralela?

Em relação à reprovação, foram apresentados os seguintes questionamentos:

- Qual o lugar da reprovação nos PPPS e na Proposta Curricular?

- Qual o impacto da reprovação na trajetória dos estudantes reprovados?

- Em que medida a reprovação tem provocado desdobramentos na tomada de decisões coletivas nas unidades educativas e na autoavaliação dos profissionais envolvidos?

- Os resultados da avaliação:

a) Tem impulsionado a adequação das práticas pedagógicas à singularidade dos estudantes, quanto aos diferentes ritmos de aprendizagem?

b) Tem possibilitado a singularização da avaliação conforme as especificidades de cada estudante?

c) Tem motivado a exploração de diferentes linguagens?

- A adoção da reprovação como dispositivo de avaliação tem promovido a qualificação da prática coletiva, como, por exemplo, em relação ao Conselho de Classe e ao Processo de Planejamento?

Após a exposição dialogada sobre os elementos que devem ser considerados na reflexão sobre avaliação e sobre a reprovação, apresentadas pelo Consultor, os membros do GT discutiram em três grupos:

- a) Como vem ocorrendo a avaliação na RME de São José?
- b) Qual o sentido da reprovação na RME?
- c) Que discussões realizadas no primeiro semestre devem ser consideradas na revisão da resolução?

### **Síntese das reflexões realizadas**

As contribuições realizadas individualmente e na síntese dos grupos de trabalho possibilitaram iniciar a sistematização do diagnóstico da avaliação na rede e justificaram a necessidade de revisão da resolução que, segundo as avaliações do Grupo, não condiz com a realidade vivenciada na RME.

Há, atualmente, uma diversidade de práticas de avaliação e formas de avaliação realizadas na RME e, nesse aspecto, o grupo demonstrou expectativas de que a resolução possa garantir maior uniformidade entre as práticas.

Nos anos iniciais, é adotada a avaliação descritiva, em algumas unidades, em formato de relatório descritivo, em outras unidades, por meio de descritores. Foi relatado que há, por parte dos professores, dificuldades na elaboração desses documentos, tanto na definição dos elementos que devem constituir os relatórios como na produção escrita, que, em algumas situações, precisa ser revisada pela equipe pedagógica, sobrecarregando as profissionais que realizam este trabalho.

Entre as fragilidades dos relatórios descritivos, foi apontado a valorização de aspectos comportamentais em detrimento dos cognitivos. Nesse aspecto, foi apontada a necessidade de formação continuada que pudesse instrumentalizar os professores para aperfeiçoar o alinhamento entre o que é planejado (objetivos) e o que é avaliado, situação presente também nos anos finais.

Em relação à possibilidade de avaliação descritiva nos anos finais, foi levantada a preocupação de sobrecarga dos professores, tendo em vista a quantidade de alunos por professor.

Há uma diversidade de atividades que são desenvolvidas no dia a dia das escolas, mas, no tocante à avaliação, predominam as provas e a recuperação paralela a sua refação, prática que precisaria ser superada, pois nem sempre implica em novas possibilidades de aprendizagem, além de sobrecarregar os professores na correção.

A aprovação, embora seja a principal referência de sucesso na vida escolar dos estudantes, e a reprovação seja a principal consequência do insucesso, não são elementos constitutivos nos PPPS e na Proposta Curricular. Não há indicativos de ações pedagógicas que necessitam ser consideradas aos estudantes reprovados, que, ao retornar no ano seguinte à reprovação, ou seja, o estudante é reprovado, mas os mesmos métodos, instrumentos de avaliação são utilizados no ano seguinte.

Nesse contexto, a reprovação pode ser considerada como uma punição ou uma segunda chance, em uma situação, em que, apesar de todo um contexto que o estudante se encontra, somente ele é reprovado. Não os instrumentos, a mediação, a infraestrutura etc.

Os aspectos quantitativos se sobressaem aos qualitativos, pois o que indica se o estudante será aprovado será a nota, calculada por meio de uma média.

Em relação, ainda, à reprovação, o grupo consideraram os aspectos negativos ao estudante, a ausência de um trabalho pedagógico diferenciado aos estudantes reprovados, mas também demonstraram preocupação quanto ao caráter motivador da aprovação na vida escolar dos estudantes. De que forma garantir que o estudante se interesse pelo estudo, se dedique às responsabilidades da escola, se, por ventura, ele não tiver a nota como referência e a expectativa de passar de ano?

#### **Atividade a ser realizada na Unidade Educativa**

Como desdobramento das reflexões do primeiro encontro, foi solicitado que cada participante realizasse um diagnóstico da avaliação da sua unidade educativa, com vistas a possibilitar o mapeamento de como vem ocorrendo a avaliação na especificidade de cada coletivo escolar. Apresentaram retorno as seguintes unidades:

- C. E. M Professora Maria Iracema Martins de Andrade;
- C. E. M. Morar Bem;
- C. E. M Santa Terezinha (socializou e disponibilizou os instrumentos, mas não entregou por escrito).

#### **Segundo Encontro**

O Segundo encontro teve por objetivos problematizar a progressão continuada como alternativa de superação do quadro de reprovação.

A apresentação realizada pelo Consultor neste encontro buscou evidenciar as seguintes informações:

- A normatização da Avaliação na LDB, nas Diretrizes de nove anos e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica;
- A Progressão Continuada no Brasil: síntese da trajetória;
- Progressão continuada no Brasil e no Mundo: estados brasileiros que adotam e Países que adotam;
- Principais características da Progressão Continuada: adoção de Ciclos de Formação Humana como referência para enturmação e orientação curricular;
- Exemplos de experiências de Progressão continuada: Escola Cidadã em Porto Alegre; Escola Plural em Belo Horizonte e Progressão Continuada em São Paulo.

Após a apresentação realizada pelo consultor, os membros foram divididos em três grupos para leitura de resoluções de outras redes de ensino: Florianópolis, Mato Grosso e São Paulo, com a proposta de atividade de leitura e destaque de dispositivos que considerassem relevantes nas resoluções. Após o retorno dos grupos de trabalho, foi proposto a socialização dos principais pontos destacados e o debate sobre os desafios para implementação da progressão continuada na RME de São José.

### **Síntese das reflexões realizadas**

No segundo encontro, as contribuições dos grupos de discussão apontaram preocupações dos participantes sobre os objetivos do Grupo de Trabalho Avaliação e sustentavam-se sobre o reconhecimento da responsabilidade do Grupo na definição dos rumos para a avaliação na RME, sobretudo, frente à discussão acerca da Progressão continuada.

As angústias apontavam a preocupação dos participantes com o atual quadro que precisa ser mudado, mas, ao mesmo tempo, os mesmos não se sentem seguros para assumir a tomada de decisões, tendo em vista que as reflexões acerca da progressão continuada são novas nesta RME. Nesse contexto, várias foram as falas que questionavam: Nós vamos decidir? O que falarmos aqui vai ser considerado? Nós seremos responsabilizados, mas teremos poder de decidir? Ou já está decidido?.

Frente a essas discussões, a postura do Consultor foi sempre de manifestar o desejo da SME em buscar alternativas para superação da reprovação, em diálogo com a RME.

### **Terceiro Encontro**

O terceiro encontro teve por objetivos dimensionar os principais desafios para a qualificação da avaliação na RME, identificar dispositivos que possam constituir a resolução na perspectiva de superação desses desafios e debater estratégias para mobilização dos profissionais para a elaboração de proposições à revisão da resolução.

#### **Síntese das reflexões realizadas**

Não há no grupo uma fala uníssona que indique a continuidade da sistemática da aprovação ou reprovação, assim como não há na defesa de sua manutenção.

Há, por parte do grupo, o desejo de conhecer alternativas diferenciadas de lidar com a situação da reprovação, mas, considerando a proximidade do final do ano, manifestaram inseguranças em relação a uma mudança radical sem o devido preparo dos professores, das famílias e da garantia de uma organização de toda a SME para sustentar a mudança.

Frente a esses questionamentos, o consultor frisou que as pesquisas realizadas sobre as experiências de Progressão Continuada devem ser implantadas por meio de um conjunto de ações pedagógicas de reorganização da escola e que um dos fatores do sucesso é a compreensão dos professores, construída por meio da formação continuada e informação por parte do órgão central a respeito das decisões.

#### **Considerações e proposição de continuidade - Parecer do Consultor**

Após a realização dos três encontros, foi possível identificar que os participantes do GT Avaliação são sensíveis à situação da reprovação e reconhecem os limites do estado atual, mas apresentam inseguranças quanto ao papel do grupo, dos riscos e da forma mais adequada para o enfrentamento dos desafios.

Nos três encontros, foi possível mobilizar um diagnóstico da rede, as preocupações e expectativas do grupo e mapear algumas possibilidades de enfrentamento: progressão em ciclos, em série, com aprovação, com restrição, os pontos positivos e negativos, as possibilidades e riscos.

Tendo em vista o atual quadro de reprovação, a necessidade de criação de mecanismos normativos que orientem a prática pedagógica, recoloque a avaliação no centro dos debates da RME de São José e encaminhe mudanças que possibilitem a qualificação do fazer pedagógico, mas considerando a necessidade de que mudanças profundas sejam realizadas em conjunto com os profissionais da RME, apresentamos como proposições de encaminhamento:

1) Continuidade à proposta de relatórios por parte das Equipes Pedagógicas/Direção;

2) Levantamento dos pontos prioritários para revisão da Resolução pelo GT Avaliação;

3) Realização de uma consulta a RME quanto aos pontos prioritários para revisão da Resolução;

4) Elaboração de um relatório final indicando a necessidade de revisão da Resolução 002/00, com as proposições de alteração, que contemplem:

a) Proposições de alteração nos pontos prioritários;

b) Previsão de realização de formação continuada com foco na avaliação durante o ano letivo de 2016;

d) Criação do GT Avaliação, por meio de Portaria da SME, com o objetivo de mobilizar os profissionais da educação para a realização de estudos e debates sobre as possibilidades de Progressão Continuada na RME;

e) Autorização à SME para a realização de uma experiência piloto de progressão continuada na RME;

f) Proposição de amplo debate sobre avaliação na RME que se inicie com formação geral e culmine em uma Conferência Municipal sobre Avaliação, conforme segue:

- Formação Inicial com todos os Professores – Fevereiro/2016;

- Encaminhamento de Orientações para realização de estudos e debates nas reuniões pedagógicas;

- Encontros Regionais com grupos de Escolas, garantindo que cada escola realize, ao menos, uma reunião interna e a participação em uma reunião regional;

- Conferência Municipal;

- Sistematização do Processo e encaminhamento ao Conselho Municipal de Educação.

## **Sugestão de pontos prioritários para normatização**

### **- Caput:**

Considerar o desafio de implantar procedimentos de avaliação que superem/reduzam a reprovação

### **- Concepções:**

De avaliação, recuperação e recuperação paralela;

Apresentar as diferentes dimensões da avaliação: processual, cumulativa, formativa etc.

### **- Eixos Norteadores do Processo de Avaliação**

Gestão Democrática, Direito à aprendizagem, o sujeito como foco da proposta pedagógica.

### **- Critérios de Avaliação**

A aprendizagem como critério de avaliação.

O qualitativo superior ao quantitativo.

A nota como referência, não como critério, embora mantenha a indicação do cálculo da média.

### **- Instrumentos**

Indicar diversidade de instrumentos para avaliação: portfólios, relatórios, inclusive como requisito no cômputo das notas.

### **- Da organização**

Bimestre ou trimestre?

### **- Da forma de registro da avaliação**

Nota ou conceito?

### **- Dos Estudantes com Deficiência**

### **- Da reprovação**

Quando o estudante é considerado reprovado.

Dos desafios para a sua superação.

Da autonomia da unidade educativa em adotar mecanismos de progressão.

### **- Do enturramento, reclassificação e promoção**

### **- Das atribuições**

Do professor;

Dos Estudantes;

Da Equipe Pedagógica;

Da Família;

Da SME.

**- Das disposições transitórias**

Atualização dos PPPs: mecanismos próprios para superação ou redução da reprovação.

SME desenvolverá formação continuada e constituirá um Grupo de Trabalho com a finalidade de indicar alternativas para o aprimoramento do processo de avaliação na RME.

Possibilidade de implantação de projeto piloto.

**Para o próximo encontro**

Apresentar proposta de encaminhamento – resolução transitória;

Proposta de discussão em 2016;

Ler o relatório;

Discutir o texto;

Aprovar o esqueleto da resolução;

Definir o roteiro para a discussão nas escolas.

# **Vivências pedagógicas: a neurociência aplicada na Educação Especial inclusiva no município de São José**

**Sonia Odette Targino de Azevedo Simões<sup>29</sup>**

**Eni Cristina Ventura<sup>30</sup>**

## **Introdução**

O Projeto de Formação de Professores apresentado ao Setor de Educação Especial para os anos de 2014 e 2015, harmoniza em sua essência a formação científica, cultural e técnica de profissionais na área da educação sob o paradigma da política de inclusão escolar, compreendida como: a igualdade de condições sociais de todas as crianças e jovens acessarem a cultura histórica produzida pela humanidade, quando se aplica a estes, o direito de todas essas crianças e jovens a terem acesso a uma educação de qualidade, e de permanecerem na escola, quer seja a sua história sociocultural, ou seu perfil bioemocional, ou mesmo sócio cognitivo. A qualificação dos profissionais para a inclusão escolar se fundamenta, portanto, na dinâmica do desenvolvimento humano de crianças, jovens e adultos inseridos nas instituições de ensino afirmando a função social da escola como polo irradiador de cultura e conhecimento, no qual se enfatiza as intenções positivas, as possibilidades de apoio às dificuldades, a igualdade de oportunidades no processo educacional referenciadas nos princípios e diretrizes gerais da Educação Básica Inclusiva afirmada na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais. Traduzimos essas orientações em construções que colaborem para assegurar a formação dos professores da rede municipal de São José. Nessa linha de ação surge à consciência dos imperativos educacionais inclusivos, a escola de qualidade social que adota como centralidade o aluno e a aprendizagem, as quais se propõem para todas as crianças ou jovens cujas deficiências decorrem de suas capacidades ou de suas dificuldades de aprendizagem e apresentam,

---

<sup>29</sup> Doutora em Ciências da Educação. Mestre em Psicopedagogia. Pedagoga. Especialista em Educação Especial. Professora Universitária. Linha Teórica de estudos e pesquisas: Neuropsicologia, Desenvolvimento Humano, Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem, Educação Inclusiva, Currículo e Educabilidade Cognitiva. E-mail: [soniatsimoes@gmail.com](mailto:soniatsimoes@gmail.com) <http://lattes.cnpq.br/1979063187897236>.

<sup>30</sup> Psicopedagoga. Pedagoga em Educação Especial. Professora da rede municipal de ensino de São José – SC. Coordenadora do Núcleo de Educação Especial. Coordenadora do Setor de Educação Especial da SME-SJ. Professora Universitária. E-mail: [eni\\_cristina@hotmail.com](mailto:eni_cristina@hotmail.com) <http://lattes.cnpq.br/8591782401768774>.

portanto, problemas de educacionais em algum momento de sua escolaridade. No município de São José desde a implantação do NEESPI<sup>31</sup> no ano de 2004, a Secretaria de Educação vem desenvolvendo ações que norteiam o atendimento aos alunos com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades, e superdotação matriculados em sua rede de ensino.

Em 2014 foi lançada a implantação do Centro de Referência em Educação Especial com o objetivo de organizar os Serviços da Educação Especial, e sediar o setor de atendimento às crianças e profissionais envolvidos no ensino inclusivo. Através deste âmbito foram realizadas diversas ações de encaminhamentos, orientações e atendimentos direcionados ao público alvo da Educação Especial, sejam eles deficientes (visual, intelectual, auditivo, múltiplo e físico), transtornos do espectro autista (Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Aspérger) e altas habilidades. O setor de Educação Especial do Município é responsável por gerenciar, articular, supervisionar e responder pelos serviços da Educação Especial assegurada como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, e etapas da educação básica; igualmente realiza o atendimento educacional especializado – AEE no contra turno do ensino; disponibiliza os recursos e serviços para suas atividades, e orienta quanto à utilização desses recursos no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Com este olhar, e em uníssono à proposta municipal é que se pontua o trabalho realizado na formação continuada de professores tendo como finalidade a inclusão, ficando esta entendida como um desafio da escola, ao sugerir a articulação de uma pedagogia direcionada ao aluno real como ponto convergente do processo de ensino e de aprendizagem, sublinhando os procedimentos metodológicos no desempenho da docência em sua modalidade especial inclusiva. Com esta configuração, a Proposta de Consultoria Educacional para a área da Educação Especial Inclusiva aos profissionais da rede municipal de ensino de São José/SC, para os anos de 2014 e 2015 foi percorrida pelos princípios de ações estabelecidos na esfera Federal para a Educação Básica em seus níveis escolares: Educação Infantil e Ensino Fundamental, considerando, contudo, as mudanças significativas que envolvem a educação, e em especial as demandas referentes à formação de docentes em todos os seus segmentos escolares. Neste sentido, se avalia a exigência de um posicionamento comprometido frente às transformações sociais analisando o

---

<sup>31</sup> NEESPI – Núcleo de Educação Especial Inclusiva.

repensar do papel da escola, e a consolidação das instituições de ensino em suas funções inclusivas.

Com a acepção sobre a formação docente e aprendizagem do discente é que se pondera sobre a constante atualização e aperfeiçoamento profissional, para aqueles que estão diretamente ligados ao processo educativo inclusivo, os profissionais da educação especial do município de São José/SC.

Desenvolvimento – diálogos com os teores educacionais que aprimoram a prática pedagógica do profissional da Educação Especial Municipal

A inclusão dos alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular requer uma atenção cuidadosa, uma vez que, o desenvolvimento bioemocional e sociocognitivo desses educandos deve ser assegurado, ao mesmo tempo em que venham a contemplar as inúmeras complexidades existentes no processo de ensino e de aprendizagem<sup>32</sup> das escolas públicas municipais. A Assessoria Técnica e Pedagógica busca conduzir o aprimoramento e capacitação dos profissionais da educação envolvidos no sistema educacional inclusivo em curso presencial, de formação continuada, com mediações e desencadeamento de atividades complementares, *online*, a serem executadas pelos participantes em interatividade com a consultora, que contempladas em ações totalizam 160 horas de assessoria técnica e pedagógica, essas detalhadas nos cronogramas da consultoria para os anos de 2014 e 2015 (APÊNDICE 1). Para este trabalho de formação continuada, que implica a elaboração não exclusivamente de novos conteúdos, mas de uma forma de atuar junto aos professores, e que esteja coerente com as provocações que envolvem a educação especial inclusiva, se estabelecem teores educacionais que venham a aperfeiçoar a prática pedagógica do profissional da educação, em seus conteúdos programáticos: (1) Política de Inclusão Escolar e Social: o desafio da escola. (2) A LDB e o Currículo da Educação Especial. (3) Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de São José. (4) A construção do conhecimento humano. (5) A produção do conhecimento humano e ação pedagógica: Luria, Vygotsky e Feuerstein em debate. (6) Teoria e prática das metodologias inclusivas: Alunos com deficiência,

---

<sup>32</sup> Paulo Freire fala sobre o processo de ensino e de aprendizagem como uma relação dialógica, que envolve os seguintes princípios: Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendiz e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor e o ato de aprender o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado pelo aluno. Entendendo que existem dois processos para o aprender, o de ensino e o de aprendizagem. Freire alerta, que o professor não precisa saber apenas o conteúdo, mas também como ensinar aquele conteúdo tendo como foco o aluno, e a sua aprendizagem. (PAULO FREIRE, 2003, p. 79)

transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (7) Metodologias Inclusivas Estratégias Cognitivas em Vygotsky. (8) Neuroeducação e Aprendizagem: Bases Cognitivas da Aprendizagem. (9) Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural: Proposta Teórica Dr. Reuven Feuerstein. (10) Estratégias de ações pedagógicas inclusivas: Programa de Enriquecimento Instrumental. (11) Perspectivas da Educação Inclusiva: Socialização dos Conhecimentos. (12) Mediação da Aprendizagem na Educação Especial. De tal maneira, a formação continuada se encontra estruturada em atividades, que desenvolvidas atendem a uma proposta curricular previamente estabelecida, contudo flexibilizada à medida que, outras informações e necessidades curriculares passam a ser identificadas ao longo da formação, sempre direcionadas para os docentes que atuam com alunos especiais em suas Instituições Escolares. Registra-se que, a rede municipal de ensino de São José atende em suas Unidades de Ensino (Centros de Educação Infantil - CEI e Centros Municipais de Educação - CME) alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 07 de janeiro de 2008 do Ministério da Educação (SÃO JOSÉ, 2014).

Também baseado nos preceitos desta Política, a rede municipal de ensino de São José oferece em suas Unidades de Ensino o Atendimento Educacional Especializado - AEE, de acordo com o Decreto Federal nº 7611 de 17 de novembro de 2011 e a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Para estas salas são contratados profissionais com conhecimento na área da Educação Especial (SÃO JOSÉ, 2014).

Um Olhar para as Vivências Pedagógicas Articuladas na Formação de Professores da Educação Especial do Município de São José: A proposta do programa e todas as ações curriculares estabelecidas nos encontros formadores apresentam como referência a Proposta Professor Formador – Consultoria em Educação Especial/2014 e 2015. Destacamos ainda que, outros aspectos teóricos foram sendo trabalhados complementarmente ao ofertado pelos conteúdos do programa visando o enriquecimento da proposta estabelecida, como a rede social *facebook*<sup>33</sup>, na qual se objetiva a aprendizagem colaborativa entre os profissionais envolvidos na formação. Na rede social

---

<sup>33</sup> Em sua pesquisa Llorens e Capdeferro (2011) descreveram as principais potencialidades pedagógicas do *Facebook* para a aprendizagem colaborativa. Explicam que favorecem a cultura de comunidade virtual e aprendizagem social.

criamos grupos em comunidades virtuais, que estabelecendo relações com interesses comuns se procurou alcançar nos objetivos específicos, a aprendizagem colaborativa, a interatividade e as diversas possibilidades pedagógicas para enriquecimento e aprofundamento temático pela Consultoria em Educação Especial (APÊNDICE 2). Nessa ótica, a Formação Continuada se preocupou em que se viva na profissão uma experiência ética, prazerosa e valorizada por permitir tanto desvendar novas formas de ser professor, como também de pensar a educação, sentindo o aluno em seu desenvolvimento e neste e com este, se reflita o agir como profissional qualificado. Situação essa demonstrada na construção de momentos de vivências, e trocas pedagógicas as quais em execução didática da formação continuada se expõe o desenho praticado através das amostras a seguir, que ilustram o encadeamento do curso nos períodos de suas efetividades, nos anos de 2014 e 2015 (APÊNDICE 3). Em 2015 nos fora oportunizado pelo sistema municipal de ensino a Plataforma MOODLE<sup>34</sup>, e neste cenário digital complementar ao formal, o curso foi oferecido aos professores cursistas, com uma carga horária complementar, onde utilizamos um ambiente virtual<sup>35</sup> de aprendizagem como ferramenta adicional aos encontros presenciais, gerando assim as 160 horas de curso em formação continuada.

MENSAGEM DE BOAS VINDAS: Olá Professores e Professoras, sejam bem-vindos ao nosso curso online: A Neuroeducação Aplicada na Educação Especial. Nosso objetivo é assessorar a construção do sistema educacional inclusivo para a rede municipal de ensino de São José promovendo a formação continuada na área da Educação Especial, para os profissionais que atuam em nossas instituições. Tendo como linha mestre de ação orientar a docência na perspectiva da Educação Inclusiva, igualmente ampliando e aprofundando os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam a prática pedagógica dos docentes em suas áreas de atuação, deste modo debatendo a construção do conhecimento humano de forma a subsidiar a ação pedagógica nas Unidades de Ensino, e planejando estratégias de ação pedagógicas inclusivas aplicadas no trabalho em sala de aula. É com muita satisfação que daremos início ao nosso curso esperando que possamos juntos neste espaço, crescer em experiências para a promoção da educação inclusiva. Estaremos sempre presentes nessa jornada cultural. Abraços fraternos a todos os companheiros e companheiras de estudos. (SIMÕES, Sonia Odette T. A., 2015)

---

<sup>34</sup> MOODLE é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual.

<sup>35</sup> Virtual - vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência (SANTOS, 2003). Lévy (1996) em seu livro O que é o virtual? Esclarece-nos que o virtual não se opõe ao real e sim ao atual. Virtual é o que existe em potência e não em ato. (LEVY, 1996; SANTOS, 2003)

Articulada com a temática desenvolvida que retratamos como **Vivências Pedagógicas: A Neurociência aplicada na Educação Especial** coadunamos os estudos dos processos de aprendizagem e dos fatores que os influenciam, dentro do paradigma inclusivo. Expressando-se, fundamentalmente na relação dialética que envolve o desenvolvimento humano com a prática social do conhecimento, as análises e reflexões discorrem à luz de mestres da atualidade cultural: Vygotsky da Psicologia Sócio-Histórica; Luria na Neurociência; Maturana com a Biologia do Conhecer. Pensadores críticos são chamados ao se traduzir à realidade socioeducacional, dentro do enfoque analítico da ideologia versada no modelo da escola inclusiva. Com o conceito de mediação entendida como uma forma educativa específica de um ser humano interagir com o outro, e que se modifica quando resultado de uma ação intencional, a mediatização aplicada como estratégia da modificabilidade cognitiva, trabalha-se a neurodidática movimentando o aprender, como característica básica e plástica do ser humano (FEUERSTEIN, 2002). Com estas pontuações abre-se espaço para a **neurociência**, em estudos centrados em Lúria (1981); Damásio (2000) e Le Doux (1988), que nos remetem para a razão do existir, como processo senso-perceptual da consciência humana. Lúria nos coloca diante de um cérebro trabalhador, que emite linguagens sutis como: comportamentos motores e imitações que envolvem a memória sensorial, ou seja, a linguagem dos padrões posturais instintivos. Estimulado por algo no outro, o cérebro espelha padrões procedimentais do social vivido. Damásio nos fala da vida emocional cujo elo corpo-consciência, desencadeia pensamentos, movimenta a cognição, materializando emoções que formam a psicodinâmica existencial do sujeito. Le Doux lembra-nos do cérebro inteligente, que ativa a noção do corpo, a percepção do eu; a imaginação e a memória que constituem aspectos centrais da regulação biológica do mental humano. Lembrando-nos assim, Maturana e Varela (2001, p.32):

A vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo. Essa posição é estranha a quase tudo o que nos chega por meio da educação formal.

A teoria autopoietica de Maturana e Varela (2001) vincula a cognição (o processo do conhecimento) com a autopoiese (capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios), os quais em diferentes níveis de sistemas autopoieticos correspondem a diferentes níveis de cognição. Desse modo, cada provocação ao sistema vivo **produz**

**um mundo**" (grifo nosso) e, cada mudança estrutural no ambiente inicia um **“ato de cognição”** (grifo nosso).

### **Socialização dos Conhecimentos: a linguagem social – Catarse na Práxis.**

A formação continuada de professores, na visão de Saviani<sup>36</sup> (2008) necessita buscar a irreversibilidade das mudanças provocadas na reflexão e na ação dos sujeitos envolvidos. A internalização do pensamento, do conhecimento e do discurso dos outros não constitui necessariamente uma socialização, na qual o indivíduo tenha que sacrificar seus pensamentos e valores para se ajustar à sociedade, mas sim uma criação no indivíduo de impulsos cada vez mais humanos que possibilitam a formação de uma verdadeira autonomia (*Idem*, 1984), o que consideramos a catarse. É essencial que os conhecimentos, as habilidades e os valores dos quais o ser se apropriou em linguagem social ocorra de forma consciente e reflexiva, em sua linguagem pessoal. Um dos procedimentos fundamentais para esse processo é o momento em que, após conquistar um novo patamar em termos de domínio de conceitos e de formas de ensino, o professor reflita sobre a trajetória seguida, percorrendo novamente, no plano abstrato, o caminho que realizou. Com isso, percebe mais claramente as possibilidades e os obstáculos de seu processo de aprendizagem e, portanto, a necessidade de estar constantemente revendo e aperfeiçoando sua forma de aprender (SOCIALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS - APÊNDICES 4 - 5).

**Prática Social dos Conhecimentos – as Vivências Pedagógicas:** Apresentando as vivências pedagógicas no sentido pessoal, como aquela prática em que a transformação das formas de pensar e agir agiu sobre o sujeito, a qual não significa, porém, uma transformação das condições sociais objetivas da escola, e muito menos da sociedade como um todo (SAVIANI, 1984) visto que estas envolve um processo mais amplo. Assim, se expõe a Prática Social dos Conhecimentos realizada nos anos de 2014 e 2015, que se concretizou como Vivências Pedagógicas, momento este em que cada professor socializou seus saberes tornando-se efetivamente, o sujeito principal de sua formação. Em anexo se inclui as produções textuais elaboradas pelos professores cursistas (ANEXO

---

<sup>36</sup> Saviani (1984, p. 75) conceitua a catarse utilizando a definição de Gramsci, para quem esta significa a "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens". Trata-se da constituição de uma espécie de "segunda natureza", isto é, são formas de pensar e agir produzidas historicamente e socialmente, que se incorporam de tal maneira na estrutura psíquica do indivíduo, que as utiliza e as exterioriza como formas naturais, mas que na verdade resultam de um longo processo educativo.

D).

### **Considerações – as possibilidades das experiências vivenciadas:**

A partir da apresentação e da interpretação dos resultados obtidos no curso na visão dos professores é possível afirmar que, as abordagens conceituais e os instrumentos trabalhados foram apropriados ao objeto de estudo, ou seja, para a formação continuada dos professores do município de São José, nos anos de 2014 e 2015. As questões que nortearam este estudo determinaram o grau de satisfação do professor cursista, segundo os resultados obtidos e registrados no período de desenvolvimento dos trabalhos. Pode-se, por conseguinte sintetizar que, o curso de formação continuada foi bem avaliado em praticamente todas as categorias analisadas, e nestas classes apresenta um maior índice de positividade sobre o domínio do assunto abordado pelo professor formador; como também a organização do conteúdo apresentado; assim como a postura ética do consultor; igualmente quanto ao aspecto significativo do material didático, que em concordância com a propriedade do curso, contribui para a qualificação da prática pedagógica. Destaca-se que, a dinâmica das formações, com a adoção dos recursos midiáticos e o acolhimento dos profissionais locais, e o próprio ambiente físico se traduzem em seu conjunto, categorias muito bem avaliadas pelos cursistas. Os comentários e sugestões registrados refletem que, os professores responderam de forma muito positiva aos indicadores que compunham os registros<sup>37</sup> avaliativos, desta forma, pode-se considerar que, a participação dos cursistas foi constante e qualificada, logo não tivemos dificuldades na interação com os professores, os quais demonstraram espontaneidade e disposição nas atividades pedagógicas. Para a maioria desses professores, os registros pontuam que o formador é aberto ao diálogo e às críticas, perceptivo às dúvidas e encoraja os cursistas a participarem, princípio esse que contribui para trocas significativas para o processo de formação. Dinâmica esta assegurada, que em linguagens, se explora reflexões e inovação para as práticas educativas, e que consente respostas para os questionamentos pessoais, ao mesmo tempo em que, fornece subsídios para os desafios na área da educação especial inclusiva. Debates existiram, que intensos e protagonizados pelos professores, garantiram aos educadores o seu papel de colaboratividade, e articuladores de suas próprias aprendizagens. Esses debates, que em essência abertos entre professores de escolas e

---

<sup>37</sup> Instrumentos de avaliação arquivados na Secretaria da Educação, setor pedagógico.

realidades distintas significaram os pontos altos da formação, e desde o início do curso, despertaram o ânimo dos cursistas, e a afinidade dos professores com os princípios da formação, ou seja, ampliar e aprofundar os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam a prática pedagógica dos docentes em suas áreas de atuação. Pode-se afirmar que, os professores se interessaram muito pelos encontros pedagógicos, evidência essa constatada pelos comentários frequentes acompanhados de reflexões sobre as suas vivências, no cotidiano de suas salas de aula. Em expressões docentes afirmaram que, a formação superou as suas expectativas iniciais, considerando o trabalho diferenciado e enriquecedor ao ajuizarem o conteúdo aplicado na área teórica da neuroeducação como importante, e sustentado com aprofundamentos teóricos indispensáveis para a prática escolar, na modalidade da educação especial inclusiva acrescentando que, a formação foi uma grande surpresa para a rede de ensino, sugerindo que esta proposta seja constante no município de São José. Com esta ponderação e a partir dos resultados alcançados neste estudo avaliativo, aconselha-se: (1) **Quanto ao desenvolvimento da formação:** que seja mantida a formação continuada na rede municipal de ensino de São José para a área da Educação Especial, tendo em vista os desafios da inclusão sócioeducacional pontuadas pelas práticas pedagógicas e dos processos de avaliação implementados em métodos e técnicas, no cotidiano escolar. (2) **Quanto à teoria e prática das metodologias inclusivas** deverão ser debatidas nas instituições educacionais, e planejadas pela equipe escolar para que se supere o desafio da inclusão. (3) **Quanto às estratégias de ação pedagógicas inclusivas,** se faz referência ao trabalho aplicado em sala de aula, no qual deverão ser desenvolvidos em uníssono entre professores e auxiliares de ensino, com fins a habilidade da dialética inclusiva. (4) **Quanto à formação e orientação aos dirigentes educacionais** para a modalidade referente à Educação Inclusiva, orienta-se o trabalho com o currículo escolar no qual o modelo inclusivo seja o elo articulador para o Projeto Político Pedagógico da Instituição, e parâmetro de definição para o trabalho coletivo da escola. (5) **Quanto a Educação Especial no município de São José** pode-se ratificar que, a realidade educacional, especificamente a da educação especial, no município de São José, se assemelha muito a realidade educacional do País em relação à qualificação dos profissionais do magistério. Considerando a diretriz da inclusão, ou seja, de que crianças, jovens e adultos deficientes sejam atendidos em escolas regulares, aponta-se para a necessidade de preparação do corpo docente, e do corpo técnico e administrativo das escolas para este atendimento. (6) **Educação Escolar:** Em princípio, todos os

professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como a superação da prática pedagógica tradicionalista, digo unilateral, nas escolas regulares, e que se encontra voltada ao educando padrão, o ideal, sem contemplar os alunos reais, com problemas de aprendizagens e aqueles que, com déficits cognitivos, sensoriais ou físicos e outros com habilidade intelectual, sensório motor ou da criatividade que necessitam das diversas ações pedagógicas específicas, inclusivas e necessárias, as quais deverão ser concretizadas no âmbito escolar. (7) **Currículo Escolar:** Destaca-se a sensibilização da equipe escolar, alunos e comunidade em geral para a inclusão, pensando as adequações curriculares, refletindo a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a capacitação dos professores para o atendimento educacional especializado, como também a elaboração de recursos didáticos como a produção de livros, e materiais pedagógicos adequados para as diferentes especialidades e especificidades inclusivas como: adaptação das escolas para que os alunos com deficiência possam nelas transitar; currículo inclusivo para que educandos com dificuldades possam aprender; práticas pedagógicas adequadas e planejamentos de ensino flexibilizados, para que alunos com deficiências, transtornos, superdotados e com distúrbios de aprendizagem possam se desenvolver em potencialidades humanas. (8) **Formação Profissional:** Levanta-se que, a alta rotatividade dos profissionais da educação em função da insuficiência de concurso público, e programas de formação profissional para qualificar ações educacionais inclusivas causam prejuízos ao processo escolar nas instituições de ensino. No entanto, a efetivação de uma prática educacional inclusiva, permanente em formação profissional, indica uma escola preparada para trabalhar pedagogicamente com todos os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais. (9) **Capacitação Profissional:** Quanto às questões teóricas do processo de inclusão, amplamente discutidas por estudiosos e pesquisadores da área de educação especial em pesquisas recentes afirmam que, pouco tem influenciado a prática escolar, todavia revelam que, a efetiva inclusão educacional de todos os alunos depende de mudanças estruturais e de concepções que possam estabelecer uma nova escola, que acolha e desenvolva a diversidade de seus alunos. Isto ocorre com profissionais capacitados e formados para uma visão educacional inclusiva e resiliente<sup>38</sup> quanto à demanda escolar,

---

<sup>38</sup> Resiliência é força energética e vital, instintiva e plástica, autopoietica e dinâmica que se movimenta a favor da própria existência do ser. É a capacidade humana para fazer frente às adversidades da vida e sair delas fortalecido. (MELILLO, 2005). Resiliência como fenômeno da escolarização numa abordagem

igualmente multicultural e diversificada em sua cultura educacional, olhares estes direcionados para as potencialidades humanas, para o sujeito cultural em suas necessidades sociais. (10) **Instituição Educacional:** Compreendida como espaço sociocultural organizado para exercer a sua função igualitária, a escolarização, na qual se insere o trabalhador da educação, que consciente e comprometido com o desenvolvimento do ser social de nossa atualidade histórica e cultural promove a inclusão educacional em sua dimensão cognitiva, transmitindo conhecimentos; e em sua dimensão socializadora permitindo que, os sujeitos se integrem ao coletivo social. Paradigmas estes que deverão ser constituído em parcerias, com políticas educacionais, com profissionais capacitados e formados para uma visão educacional embasada em ideologias inclusivas.

**Recomendações como Lições Aprendidas por uma Educadora:** Sublinha-se que, a grande parte dos problemas de aprendizagem é contextual, tem lugar no ambiente da sala de aula, no chão da escola, em seu currículo oculto, onde se verifica a influência da estrutura curricular, em sua articulação gestora, e das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor em sua habilidade didática e competente para ensinar na diversidade ao atender os alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem ou altas habilidades, igualmente todos aqueles que apresentam problemas de acompanhamento escolar. Nesse sentido recomendam-se o olhar perene aos profissionais da educação, os quais com assessoria pedagógica e em formação continuada terão a oportunidade de expandir os seus conhecimentos, percepções e olhares em prol do potencial transformador de cada ser–aluno, o sujeito institucional sob sua responsabilidade. Do mesmo modo, confirma-se na formação continuada para os professores da Educação Especial do município de São José, que em interatividade professores, assessoria e coordenação durante duas jornadas letivas em autopoíeses convivemos, compartilhamos e aprendemos em experiências para a vida, e apreendemos em vivências de vida, que:

Todo ato humano ocorre na linguagem. Toda ação na linguagem produz o mundo que se cria com os outros, no ato de convivência que dá origem ao humano, por isso toda ação humana tem sentido ético. Essa ligação do humano ao humano é, em última instância, o fundamento de toda ética como reflexão sobre a legitimidade da presença do outro “em mim”. (MATURANA; VARELA, 2005)

---

autopoietica, alerta para a negação do humano no processo social da produção do conhecimento escolar. A negatividade da escola acaba na exclusão social e na morte do próprio sistema educacional. (MATURANA, 2005).

## Referências

BRANSFORD, John D; BROWN, Ann, L; COCKING, R. Rodney (Orgs.). Trad. Carlos David Szlak. *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos. Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem. São Paulo: Editora Sena, 2007.

BRASIL. *Carta Magna de 1988*: Constituição da República do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. *LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 8. ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação. Edições Câmara, 2013.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado: AEE.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº2 de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. 2 ed. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. *Direito a Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais*. Orientações e Marcos Legais. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. *Saberes e Práticas da Inclusão*. 4 ed. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. *Indagações sobre o Currículo*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2007. 5 vol.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DA ROS, S.Z. *Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein*. São Paulo: Plexus, 2002.

EISENSTEIN, E; SOUZA, R.P. *Situações de Risco à Saúde de Crianças e Adolescentes*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1993.

FONSECA, Vitor da. *Cognição. Neuropsicologia e Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Modificabilidade Cognitiva: abordagem neuropsicológica da aprendizagem humana*. São Paulo: Salesiana, 2002.

FREIRE, P. & HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003

FREITAS, H. M. R.; CUNHA, M. V. M., JR.; MOSCAROLA, J. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. *Revista de Administração da USP*, 32(3), 97- 109, 1997.

GLOSMANN, Janna. *A Prática Neuropsicológica fundamentada em Luria e Vygotsky*. São Paulo: Memnon, 2014.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. *Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEVY, Pierre. *O Que é o Virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

LLORENS, Francesc Cerdà; CAPDEFER, Neus Planas. Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 2011, 8(2) p. 31-45. Disponível em: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorenscapdeferro>. Acesso em 10 maio15.

LURIA A. R. *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

\_\_\_\_\_. *A Construção da Mente*. São Paulo: Ícone, 1992.

\_\_\_\_\_; LEONTIEV A. N.; VYGOTSKY L.S. e outros. *Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005.

LURIA, Aleksandr Romanovich. *Fundamentos da Neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP, 1981.

MATURANA, Humberto Romecin e REZEPKA, Silma Nisses. *Formação Humana e Capacitação*. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_ e VARELA, Francisco J. *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 5 ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

\_\_\_\_\_. *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MELILLO, Ado e OJEDA, Elbio Nestor Suárez. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ORRÚ, Sílvia Ester (Org.). *Estudantes com Necessidades Especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva*. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012.

RELVAS Marta Pires. *Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma Educação Inclusiva*. 6.ed. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2014.

RIBEIRO DO VALLE, Luiza Elena L. *Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem*. São Paulo: Robe - Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2004.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 1985.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4 a 6 de set. (Conferência), 1995.

SANTOS, E. O. *Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas*. In: Revista FAEBA, v.12, no. 18.2003

SÃO JOSÉ. *Setor de Educação Especial – 2014*. Prefeitura Municipal de São José: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

\_\_\_\_\_. *Relatório ao Ministério Público Relativo ao Atendimento da Demanda de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de São José*. Eni Cristina Ventura: Coordenadora Educação Especial; Lilian Sandin Boeing: Diretora de Ensino. Prefeitura Municipal de São José: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

\_\_\_\_\_. *Versão Preliminar – Plano Municipal de Educação*. Prefeitura Municipal de São José. Secretaria Municipal de Educação: Comissão de Educação Especial, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - PMSJ - SC: *Grupos de trabalho <educacaovirtual.pmsj.sc.gov.br> Neuroeducação aplicada na Educação Especial*. Professor: Sonia Odette Targino de Azevedo Simões; Professor: Eni Cristina Ventura.

SIMÕES, Sonia Odette T. Azevedo. *Consultoria em Educação Especial Inclusiva: Proposta Professor Consultor – Formador*. Prefeitura Municipal de São José: Secretaria Municipal de Educação, 2014 - 2015.

\_\_\_\_\_. *Consultoria em Educação Especial Inclusiva – 2014 - Relatório de Atividades*. Prefeitura Municipal de São José: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

VYGOTSKY, L. S; LURIA A. R; LEONTIEV A. N. *Linguagem. Desenvolvimento e Aprendizagem*. 13.ed. São Paulo: Ícone, 2014.

\_\_\_\_\_. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_ e LURIA, A. R. **Estudos** sobre a *História do Comportamento*: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artmed, 1996.

## **APÊNDICES**

### **Vivências Pedagógicas: a Neurociência Aplicada na Educação Especial Inclusiva no Município De São José**

**Materiais diversos produzidos com os professores cursistas da área da Educação Especial: Textos Dissertativos Argumentativos; Amostra Didática e Imagens da Prática Social.**

#### **ANEXO 1 PRODUÇÕES TEXTUAIS ELABORADAS PELOS PROFESSORES CURSISTAS**

**- I -**

##### **Grupo de Trabalho 1: Diretores – Especialistas – Professores**

- 1. Adriana Teresinha Schmitt Rosa**
- 2. Bárbara Karolina Araújo**
- 3. Nanci de Rocco**

#### **NEUROEDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

##### **1 NEUROCIÊNCIA/NEUROEDUCAÇÃO**

A neurociência é a ciência que trata do desenvolvimento químico, estrutural, funcional e patológico do Sistema Nervoso Central (SNC), o qual tem como função coordenar as atividades internas e externas do organismo. Estudar o desenvolvimento do SNC é uma demanda da área da saúde, contudo, esta ciência vem ganhando destaque também no contexto educacional por permitir dar subsídios para compreender os princípios e estruturas do cérebro bem como suas funcionalidades. Com o atual contexto da educação na perspectiva inclusiva e com o aumento de alunos público-alvo da educação especial e de alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas, o debate sobre a influência dessa ciência na educação gera uma nova área de conhecimento humano denominado neuroeducação.

Tokuhama-Espinosa (2008 in OLIVEIRA, 2014) apresentou uma proposta de um estudo relativo ao desenvolvimento de normas no novo campo acadêmico da

neuroeducação envolvendo a ciência do cérebro, da mente e da educação. De acordo com Oliveira (2014):

A neuroeducação tem interessado a muitas sociedades ao apresentar princípios úteis para uma melhor estrutura para a prática de ensino e aprendizagem ligando mente, cérebro e educação. A intersecção destas três linhas tem recebido outras terminologias: educação baseada no cérebro, neurociência educacional, psicologia educacional, neuropsicologia cognitiva e neurociência cognitiva (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008 apud OLIVEIRA, 2014, p. 20).

A neuroeducação é, portanto, um campo interdisciplinar que articula a neurociência e a educação para criar diferentes métodos de ensino e aprendizagem. Essa área do conhecimento envolve os estudos sobre dificuldades de aprendizagem, dislexia, discalculia, gagueira, déficit de atenção, hiperatividade, atraso mental, disfunções no desenvolvimento, lesão cerebral, doenças mentais, doenças sistêmicas com comprometimento cognitivo entre outros.

Conhecer o SNC é uma forma de compreender os princípios e estruturas do cérebro e suas funcionalidades. O conhecimento desses fatores facilita para os educadores na mediação de direções alternativas para o aprendizado por meio da compreensão das dimensões cognitivas, motoras, sociais e afetivas do sujeito que aprende. Este escrito discute sobre os aspectos da neuroeducação e sua importância no contexto educacional.

Outro conceito que vem ganhado destaque no campo educacional, principalmente no campo da educação especial é o de plasticidade cerebral. Este conceito está embasado na capacidade do cérebro em se remodelar de acordo com as experiências do sujeito.

O cérebro humano apresenta uma grande plasticidade. Plasticidade é a possibilidade de formação de conexões entre neurônios a partir das sinapses. A plasticidade se mantém pela vida toda, embora sua amplitude varie segundo o período de formação humana. Assim é que, quanto mais novo o ser humano, maior plasticidade apresenta. Certas conexões se fazem com uma rapidez muito grande na criança pequena. É isto que possibilita o desenvolvimento da linguagem oral, a aprendizagem de uma ou mais línguas maternas simultaneamente, o domínio de um instrumento musical, o desenvolvimento dos movimentos complexos e a perícia de alguns deles, como aqueles envolvidos no ato de desenhar, de correr, de nadar... Consequentemente a infância é o período de maior plasticidade e isto atende, naturalmente, ao processo intenso de crescimento e desenvolvimento que ocorre neste período. Assim, a plasticidade atende às necessidades da espécie. (BRASIL, 2007, p. 24)

O documento “Cartilha de inclusão escolar” (2014) indicou os princípios e práticas que norteiam o novo modelo de ensino e aprendizagem baseado em evidências científicas da Neurociência da Educação:

## 2 PRINCÍPIOS

**Princípio 1:** Cada cérebro é único e organizado de forma singular. “O cérebro humano é tão singular quanto a face e embora sua estrutura básica seja a mesma, não existem dois cérebros idênticos”. Apesar de existirem padrões gerais de organização estrutural e funcional do aprendizado no cérebro, cada indivíduo apresenta padrões e combinações de habilidades e dificuldades singulares.

**Princípio 2:** Os cérebros não são igualmente bons em tudo. Os cérebros não são iguais em suas habilidades para resolver diferentes tipos de problemas. O aprendizado depende não apenas das habilidades, mas também do contexto, entendido como o ambiente e a motivação para o aprendizado, bem como o conhecimento prévio sobre o objeto de aprendizagem.

**Princípio 3:** O cérebro é um sistema complexo, dinâmico e integrado, constantemente esculpido pelas experiências do viver, no entanto, a maioria dessas modificações ocorrem apenas em nível microscópico e neuroquímico.

**Princípio 4:** A busca pelo significado é inata do ser humano.

**Princípio 5:** O cérebro apresenta um alto grau de plasticidade e se desenvolve ao longo da vida, embora existam limites nessa plasticidade que aumentam com a idade.

**Princípio 6:** O aprendizado é em parte determinado pela habilidade cerebral de autocorreção, aprender com as experiências, através da análise dos dados e autorreflexão.

**Princípio 7:** A busca por significado ocorre através do reconhecimento de padrões, ou seja, o cérebro continuamente compara o que chega até ele ao que já conhece.

**Princípio 8:** As emoções são críticas na detecção dos padrões, tomada de decisões e aprendizagem. O estresse, a ansiedade e os estados depressivos prejudicam o aprendizado.

**Princípio 9:** O aprendizado torna-se melhor com o desafio e é inibido por ameaças.

**Princípio 10:** O cérebro procura e rapidamente detecta novidade.

**Princípio 11:** O aprendizado humano envolve a atenção focalizada e a percepção periférica 58-61.

**Princípio 12:** O cérebro conceitualmente processa as partes e o todo simultaneamente.

**Princípio 13:** O cérebro depende de interação com outras pessoas para dar

sentido às situações sociais. Assim, “o suporte (acadêmico, moral ou de outra ordem) recebido dos outros (professores, colegas e familiares) é crítico para o melhor desempenho acadêmico, o que inclui o aprendizado”.

**Princípio 14:** Devolutivas (*feedbacks*) e avaliações significativas são fundamentais para o aprendizado humano.

**Princípio 15:** O aprendizado é um processo de construção e a habilidade de aprender evolui na medida em que o indivíduo amadurece. “Quando o conhecimento é construído de forma ativa pelo aprendiz, ele se torna engajado e motivado com o aprendizado”.

**Princípio 16:** O aprendizado envolve processos conscientes e inconscientes. Exemplos são encontrados nas correlações entre aprendizado, sono e reconhecimento de faces. O sono é fundamental para a consolidação da memória declarativa e sua privação tem um impacto bastante negativo nesse processo. A habilidade cerebral de reconhecimento de faces e vozes influencia em demasia a forma como a informação recebida por essas fontes é processada (por exemplo, validade, confiabilidade, emoção, etc.).

**Princípio 17:** O aprendizado envolve toda a fisiologia corporal, o corpo influencia o cérebro e o cérebro controla o corpo. A nutrição, o sono e o estresse impactam a memória e o aprendizado. Bons hábitos alimentares e de sono, bem como o bom estresse (eustresse), interferem positivamente na atenção e no potencial de aprendizagem.

**Princípio 18:** Diferentes sistemas de memória (de curto prazo, de trabalho, de longo prazo, emocional, espacial, etc.) recebem e processam informações de diferentes maneiras e são evocadas por vias neurais distintas. “A repetição de pistas para evocação auxilia os processos de memória declarativa”.

**Princípio 19:** O cérebro memoriza melhor quando os fatos e habilidades encontram-se inseridos em contextos naturais ou exemplos concretos, nos quais o aprendiz compreende os problemas que ele se depara e reconhece como pode resolvê-los. Nessa situação a motivação tende a ser maior.

**Princípio 20:** Aprender depende de memória e atenção.

**Princípio 21:** Esses princípios da Neurociência da Educação se aplicam a todas as idades.

**Princípio 22:** Use ou perca. “Em termos de fisiologia sináptica, as mais ativas são mais fortes, enquanto as menos ativas mais frágeis”.

**Princípio 23:** O movimento e o humor podem facilitar o aprendizado.

**Princípio 24:** O atendimento diferenciado na sala de aula, permitindo que os alunos aprendam em ritmos diferentes, pode ser justificado pelas evidências da diversidade cognitiva infantil.

**Princípio 25:** Diferentes estilos de aprendizagem refletem a singularidade do cérebro humano. Todos nós utilizamos vias visuais, auditivas e cinestésicas para processar novas informações, no entanto, as evidências científicas indicam que diferentes pessoas utilizam estratégias diversas em momentos diversos dependendo do contexto da aprendizagem. (CARTILHA DE INCLUSÃO ESCOLAR, 2014, 31-32)

### 3 PRÁTICAS

**Prática 1:** Um bom ambiente de aprendizagem é criado e não achado. Os professores sabem que são responsáveis por estruturar o ambiente de aprendizagem de sua sala de aula. Isso tem início na relação indispensável de respeito mútuo entre alunos e professor, avaliações adequadas e justas, uma clara visão dos alunos do que eles precisam saber para aprender bem, além da elaboração de atividades didáticas dinâmicas e centradas no aluno. Entre outras recomendações:

- O professor deve ter uma estratégia clara para a condução da sala de aula.
- O professor deve exigir altos padrões de comportamento e incentivar todos os alunos a respeitar essas normas.
- As regras da escola e o racional que as rege devem ser reiterados aos alunos periodicamente.
- As regras básicas da sala de aula devem ser estabelecidas em conjunto com os alunos e por todos respeitadas.
- Os alunos devem se sentir seguros e protegidos na escola e na sala de aula.
- Os alunos devem ser tratados com respeito e gozar de igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem.
- Os alunos devem assumir diversos graus de responsabilidade e ser responsáveis pelo controle do seu comportamento.
- Aos alunos devem ser oferecidas oportunidades de afirmação e sucesso.

**Prática 2:** Aprendizagem ativa e motivada por descobertas. Na aprendizagem ativa os alunos são ativamente engajados no processo de aprendizagem contrastando com a passividade que pode ocorrer quando a transmissão das informações se restringe às

apresentações do professor. Alunos que se engajam ativamente nesse processo evocam mais facilmente as informações adquiridas e se tornam hábeis na aplicação desses conhecimentos em situações diversas e resolução de problemas. Esse processo envolve a cooperação e trabalho conjunto de todos os membros envolvidos, a contemplação dos interesses dos alunos, sua capacidade de compreensão e grau desenvolvimental. A participação dos alunos nesse processo pode se dar pela redação, reflexão, discussão, debate, resolução de problemas e atividades práticas. No aprendizado motivado por descobertas o aluno adquire conhecimentos e compreende conceitos e princípios através de descobertas ativas e pessoais. Exemplos de aprendizagem pela descoberta incluem a coleta e análise de dados em uma aula de Geografia, uma atividade científica em que um aluno investiga uma hipótese, a resolução de problemas de Matemática e a previsão do desfecho de uma história em uma aula de Línguas.

**Prática 3:** Sentido e Significado. A aplicação na vida diária do que é ensinado em sala de aula, bem como a vinculação desses conhecimentos com outros previamente adquiridos pelo aluno potencializa o aprendizado. Isso requer do professor, não apenas um bom conhecimento do tema, mas também das necessidades de cada aluno. A compreensão dessas necessidades passa por uma precisa avaliação dos conhecimentos previamente adquiridos e a bagagem cultural do aluno. Para alguns autores a informação deve seguir quatro mandamentos da era digital: ser relevante, útil, divertida e instantânea.

**Prática 4:** O Cérebro busca padrões. A informação é guardada em nosso cérebro através de padrões de reconhecimento. É fundamental que o professor apresente a nova informação, auxilie o aluno a identificar o padrão, associar esse padrão a padrões já armazenados por ele em seu cérebro para que aí seja capaz de criar novos padrões. Por exemplo: uso de organizadores gráficos como mapas mentais e diagramas de Venn e a organização da informação em blocos lógicos e contextualizados.

**Prática 5:** Memória. A natureza complexa da memória e sua ligação vital com a atenção e a aprendizagem tornam recomendável que o professor aplique diversas técnicas didáticas nas atividades de sala de aula de forma a explorar os diferentes tipos de memórias. Entre outras recomendações:

- A melhor forma de fixar uma informação textual difícil, semântica, é transferi-la para outra modalidade de memória, episódica (factual), processual ou automática.
- Explorar a memória episódica através da emoção, fatos e visão, por exemplo, utilizando a dramatização e recursos multimídia.

- Explorar a memória processual através do movimento, imitação, repetição, paródias, digitação, mudança de assento, etc.
- Explorar a memória processual através de atividades que estimulem a resolução de problemas.
- Explorar a memória automática (condicionamentos) através do uso de rimas, ritmos, músicas, “jingles”, etc.
- Reduza a interferência do estresse, ele pode destruir neurônios em estruturas cerebrais responsáveis pela memória!
- Estabelecer pausas durante as explicações permitindo que os alunos façam anotações.
- Fazer revisões frequentes.
- A memória é mais facilmente sedimentada quando o aluno elabora seus próprios exemplos ou quando ele é solicitado a explicar as diferenças e semelhanças.
- Antes de iniciar um novo ponto o professor deve utilizar alguns minutos para recordar o anterior, criando assim elos que fortalecem o armazenamento e evocação da memória.
- Sem repetição a memorização não acontece, a rememoração falha, perde-se a informação, o tempo e a motivação. A quantidade de repetição vai depender da emoção envolvida na passagem da informação. Quanto maior a emoção, maior a chance de a informação ficar cravada na memória e menor a necessidade de repetição.

**Prática 6:** Atenção. Sem a devida atenção não ocorre a memorização. A habilidade de atenção varia em função da diversidade cerebral, a motivação e o tipo de atividade, entre outros fatores. Atividades eminentemente passivas devem ser evitadas, pois facilmente entediam os alunos. Recompensas criativas previamente estabelecidas em sala de aula podem ser decisivas na promoção da motivação e, conseqüentemente, da atenção e memória. Por exemplo: dedicar um intervalo da aula para piadas, canções, jingles, acesso à mídia digital, etc.

**Prática 7:** A natureza social do aprendizado. A interação e desenvolvimento de habilidades sociais são fundamentais no processo de aprendizagem que, muito frequentemente, ocorre em contextos sociais. Dessa forma o professor deve proporcionar oportunidades de interação social que intensificam o aprendizado como grupos de estudo, discussões e debates. Os aprendizes da era digital precisam também ser estimulados a

desenvolver estratégias de comunicação não verbal, reconhecer sentimentos através da face e dos gestos, interagir com diferentes grupos sociais, aprender a escutar, expressar suas emoções e ser empático.

**Prática 8:** A conexão mente e cérebro. A recíproca é verdadeira quando afirmamos que o funcionamento do corpo impacta o funcionamento do cérebro, assim, a nutrição, o sono e a atividade física são vitais para o aprendizado humano. Debates e outras atividades escolares que disseminem informações científicas sobre a importância do sono, alimentação, atividade física e combate ao estresse para o aprendizado são muito oportunas, especialmente nos dias de hoje.

**Prática 9:** Celebrando a diversidade. O professor deve ter consciência da diversidade de alunos, cérebros, habilidades, dificuldades e histórias de vida que se apresentam em uma sala de aula. Dependendo da forma como for abordada, tal diversidade pode se tornar um terrível problema ou uma rica experiência e solução educacional. Quando o professor reconhece e atende tal diversidade cria oportunidades de interação e integração solidária dos alunos reabilitando suas dificuldades e estimulando suas habilidades.

**Prática 10:** Ensino multissensorial O ensino multissensorial conecta o ouvir, falar, ler e redigir através do uso simultâneo e alternado das vias visual, auditiva, cinestésica e tátil. O professor deve se assegurar que seus alunos estão vendo, ouvindo, falando e manipulando materiais adequadamente durante as atividades escolares. Os métodos que estimulam vários sentidos facilitam a integração da linguagem oral com os símbolos da linguagem visual, podendo também integrar com o tato e o movimento facilitando o aprendizado conceitual em todas as áreas acadêmicas. A instrução multissensorial reforça a aprendizagem auxiliando o aluno no acesso, processamento e evocação da informação já adquirida.

**Prática 11:** Funções executivas. Chamamos de funções executivas (FE) o conjunto de habilidades mentais que regulam nosso comportamento e pensamento a partir de experiências passadas, com o objetivo de realizar ações no presente ou atingir metas futuras. Utilizamos exaustivamente essas funções no dia a dia, seja para trocar de roupa, seja para resolver problemas complexos. As FE permitem aos indivíduos desempenhar ações voluntárias com autonomia e organização para atingir metas específicas, daí sua importância fundamental para a regulação emocional, controle comportamental e aprendizado. Podemos classificar as FE em: 1) Objetivar; 2) Planejar; 3) Organizar; 4) Iniciar; 5) Focar; 6) Perseverar; 7) Monitorar; 8) Flexibilizar; 9) Inibir; 10) Regular; e 11)

Operacionalizar (memória de trabalho). Tais habilidades vão se aperfeiçoando com a idade e em conjunto permite à criança ações de antecipação, julgamento, consciência e controle de si, tomada de decisões, resolução de problemas e adiamento de recompensas. Problemas com FE podem ser observados em qualquer idade, mas tendem a se tornar mais evidentes na medida em que as crianças avançam nas primeiras séries do ensino fundamental. É nesse ponto que as exigências de completar as tarefas escolares sem ajuda podem fazer surgir sinais de um problema nas FE. Sabemos que as FE são mais importantes para o bom desempenho escolar do que a inteligência (QI ou quociente de inteligência) e são capazes de prever as competências em matemática e leitura ao longo de todos os anos escolares. Estudos comprovam que a estimulação precoce das FE promove o desempenho e a realização acadêmica ao longo dos anos escolares e que a ênfase apenas ao conteúdo curricular, sem o devido treinamento das habilidades executivas responsáveis pela aquisição desse conteúdo, pode ser responsável pelo fracasso escolar de muitos alunos. As FE não são apenas importantes para o melhor desempenho acadêmico, evidências científicas apontam também para o seu importante papel em outros desfechos ao longo da vida, como o sucesso na carreira<sup>158</sup>, no casamento e uma boa saúde física e mental. Crianças que entre três e 11 anos de idade apresentam dificuldades de autocontrole (que se manifesta por menor perseverança, maior impulsividade e pobre atenção), ao chegarem aos 30 anos de idade apresentam maior risco de ter pior saúde geral, menores salários, uso, abuso e dependência de drogas, além de maior número de atos criminosos quando comparadas a crianças com habilidade de autocontrole normal. Muitas crianças iniciam a escola sem boas FE, os professores, por sua vez, recebem pouca ou nenhuma capacitação sobre como estimular essas habilidades, como resultado assistimos a uma verdadeira epidemia de crianças com baixo rendimento escolar e problemas disciplinares decorrentes de um baixo autocontrole e regulação emocional. Outro aspecto que merece reflexão é que crianças de classes econômicas pobres apresentam pior desempenho em FE do que crianças ricas. Por essas razões, podemos considerar a falta de educação das FE um mecanismo perverso de perpetuação da pobreza. Existem estratégias específicas que podem ser usadas para ajudar crianças a superar ou compensar suas dificuldades em FE, bem como tornar mais capazes ainda aquelas que já apresentam um bom desenvolvimento dessas funções.

**Prática 12:** Metacognição ou o “aprender a aprender”. Talvez um dos maiores desafios que o aluno se depara ao longo de sua vida acadêmica é aprender como aprender. Embora

isso pareça uma tarefa fácil, a natureza multidimensional da aprendizagem requer a coordenação e execução de diversas habilidades e estratégias. O desenvolvimento dessas habilidades e estratégias ocorre em função da motivação do aluno e sua adequada estimulação desde a pré-escola até o ensino superior. Alunos com boas habilidades metacognitivas desenvolvem estratégias adequadas para: estudar, ouvir, anotar, ler, compreender, redigir, pesquisar e fazer provas. Como nas FE, existem estratégias específicas que podem ser utilizadas para ajudar crianças com limitadas funções metacognitivas, bem como tornar mais capazes ainda aquelas que já apresentam um bom desenvolvimento dessas funções.

**Prática 13:** Existem períodos sensíveis para a estimulação cerebral. O cérebro não nasce pronto! E é por isso que a criança vai andar e falar suas primeiras palavras só no final do primeiro ano de vida, formar frases e retirar as fraldas a partir dos dois anos e alfabetizar-se a partir dos cinco. A trajetória dos 86 bilhões de neurônios que compõe o nosso cérebro é muito dinâmica. Do final da vida intrauterina até o segundo ano de vida ocorre a formação de uma bainha de proteína em volta do neurônio, um processo que se assemelha ao encapamento de um fio, acelerando a transmissão elétrica do impulso nervoso a surpreendentes 400 km por hora! Ao mesmo tempo e até o final da primeira década de vida, cada uma dessas células nervosas cuida de multiplicar suas ligações com outras células nervosas, ampliando enormemente as possibilidades de comunicação entre as diferentes áreas e funções cerebrais. É exatamente nesse período que ocorrem as melhores oportunidades de estimulação da criança, pois a partir daí e ao longo da puberdade os circuitos cerebrais que não forem estimulados serão simplesmente podados. Um exemplo prático disso é o aprendizado de uma segunda língua, é bem mais fácil para uma criança aprender outra língua do que um adulto. Ela aprende mais rapidamente, de forma mais precisa e com pronúncia mais fiel. Pois bem, isso se deve ao estímulo de circuitos cerebrais relacionados ao aprendizado da linguagem, que se encontram mais sensíveis nesse período da vida. Portanto, o cérebro humano apresenta um alto grau de plasticidade que perpetua o seu desenvolvimento e o aprendizado ao longo da vida. No entanto, existem períodos sensíveis (não críticos) no desenvolvimento do cérebro em que certas habilidades são apreendidas com maior facilidade. (CARTILHA DE INCLUSÃO ESCOLAR, 2014, p. 33-35)

- **Alunos Público Alvo da Educação Especial:** Crianças e adolescentes com atraso mental, disfunções no desenvolvimento, lesão cerebral, doenças mentais, doenças

sistêmicas com comprometimento cognitivo entre outros.

- **Público com Dificuldade de Aprendizagem:** Crianças e ou adolescentes com dislexia, discalculia, gagueira, déficit de atenção e hiperatividade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neuroeducação vem mostrar que é possível atingir a todos, entendendo e respeitando cada necessidade que a criança/aluno apresentar.

É preciso dar a devida importância para o assunto, tendo em vista a grande demanda das nossas instituições. Os professores assim como a comunidade educativa devem atender com a máxima competência e responsabilidade cada especificidade que lhes apresentam.

O compromisso para dar qualidade à aprendizagem dessas necessidades deve ser de todos, isso porque a educação formal nas instituições desse município atende a uma proposta curricular pautada numa perspectiva inclusiva.

Quando queremos ensinar, precisamos aprender. O olhar atento para este público requer apropriação de conhecimento por parte desta comunidade educativa.

A formação dos professores assim como a necessidade de formação continuada é fundamental. A formação dos professores assim como a necessidade de formação continuada é fundamental, assim como temos ciência de que o professor ou profissional da educação deve ser um pesquisador, buscando crescer continuamente aprimorando dessa forma seu trabalho, qualificando o atendimento aos alunos com necessidades especiais.

#### REFERÊNCIAS

APRENDER CRIANÇA. **Cartilha da Inclusão Escolar:** Inclusão Baseada em Evidências Científicas. Instituto Gila: Cognição e Desenvolvimento, 2014.

AZEVEDO, Sonia Odette: <https://pt-br.facebook.com/soniaodette.azevedo>. **Formação Educação Especial 2015 / AEE São José 2015.**

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves. **Neurociência e os Processos Educativos:** um saber necessário na formação de professores. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2014.181.02/3987>. Acesso em: 30 de Nov., 2015.

SIMÕES, Sonia Odette T. A. **Formação Continuada de Professores do Município de São José 2014 – 2015**. MOODLE: Secretaria Municipal de Educação - PMSJ - SC: Grupos de Trabalho. **Neuroeducação aplicada na Educação Especial** - educacaovirtual.pmsj.sc.gov.br

SIMÕES, Sonia Odette Targino. <https://www.facebook.com/.../Sonia-Odette-Targino-SimõesFormação>. **Professores Educação Especial São José**.

## II

### **Grupo de Trabalho 2: Diretores – Especialistas – Coordenadores**

- 1. Ana Carolina Schaefer**
- 2. Maria Francisca Rodrigues**
- 3. Fernanda Dos Santos Fuchs**
- 4. Maria Margarete Antero**

## **CURRÍCULO INCLUSIVO**

### **DINÂMICAS PEDAGÓGICAS EM ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**

### **ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA**

### **INCLUSIVA**

## **1 APRESENTAÇÃO**

É fundamental nesta apresentação do atual trabalho na Formação em Educação Especial - Neurociência com a consultoria da Professora Dra. Sonia Odette, no ano de 2015, considerar que a Secretaria Municipal de Educação de São José – SC vem ao longo dos anos investindo em formação para os técnicos e professores da Rede Municipal como instrumento de reflexão dos limites e possibilidades nos cenários do trabalho com inclusão de estudantes com deficiência e sua escolarização.

A reflexão que se realizou neste processo buscou, no fluxo contínuo e ininterrupto do tempo, destacar algumas considerações sobre currículo inclusivo nas dinâmicas pedagógicas em estratégias de aprendizagem e avaliação.

Vale ressaltar que interagir com o movimento da Educação Inclusiva é considerar os desafios que se estabelecem nas escolas diante da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2009) e as questões sociais e pedagógicas. É um reconhecimento dos profissionais da educação diante do contingente de alunos com história de deficiência que possibilita trabalhar com estes alunos para garantir acesso, permanência e sua escolarização.

Pensar nestes aspectos nos faz compreender os elementos que constituem o processo de Inclusão Social e focarmos o olhar na situação escolar das crianças com deficiência no ensino regular.

Assim, alguns conceitos serviram de argumentos para discutir na formação pedagógica em Neurociência a práxis pedagógica que efetivamente direcione para a Educação Inclusiva: currículo, adaptações curriculares, estratégias de aprendizagem, dinâmicas pedagógicas, avaliação, entre outras.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

Sabe-se que um grande esforço na busca por um currículo inclusivo com dinâmicas, estratégias e novas possibilidades de atendimento aos alunos público – alvo da educação especial, resguardado por leis, tem sido motivo de muitos estudos em nossa práxis pedagógica.

Sendo assim, nas discussões sobre Educação Inclusiva numa Perspectiva Curricular, a partir dos textos sugeridos, percebemos que:

- Numa perspectiva inclusiva a escola deve prover acessibilidade ao currículo para todos os estudantes;
- Eliminação de barreiras arquitetônicas;
- Adaptações pedagógicas com objetivos, conteúdos e metodologias, critérios de avaliação e temporalidade;
- É uma construção do professor em sua prática e nas interações com outros profissionais da escola e com os alunos;
- A investigação pedagógica é necessária e essencial para elaborar estratégias educacionais que atendam e respeitem os processos de elaboração conceitual, as estruturas cognitivas dos alunos, principalmente com deficiência.

Esses foram os primeiros tópicos que ressaltamos em nossas discussões sobre a busca da escola inclusiva e ainda, segundo a PME de São José quando coloca que: "Cabe ao Sistema de Ensino a organização da Educação Especial disponibilizando os profissionais necessários para o acesso, permanência e encaminhamentos devidos, além de garantir por meio de leis, decretos, ou portaria que a Rede Municipal de Ensino institua a formação permanente dos técnicos, professores e demais especialistas em Educação Especial".

Outro tópico que ressaltamos nas referências sugeridas foi um entendimento que possibilite conceituar as atividades inclusivas como estratégias pedagógicas, que objetivam construir oportunidades reais de aprendizagem para todos os alunos. Permitem

a interação de todas as crianças em sala de aula, levam em consideração as peculiaridades dos alunos e suas diversas maneiras de aprender. São atividades que exploram as experiências prévias dos alunos, suas sensações e sentidos diante do novo. Desenvolvem, também, as habilidades e a criatividade, tanto de professores, quanto dos alunos, motivando e despertando a vontade de aprender e de relacionar a nova aprendizagem às experiências de vida. Para planejar e realizar estas atividades, os professores podem fazer uso de diversos tipos de materiais, como papéis de diferentes texturas, cores e gramaturas, materiais recicláveis, sucata, tecidos, isopor, plumas, penas, restos de lã, barbantes, botões, contas e mais uma infinidade de coisas que a criatividade ajudará a encontrar. Atividades inclusivas são estratégias pedagógicas, que objetivam construir oportunidades reais de aprendizagem para todos os alunos. Permitem a interação de todas as crianças em sala de aula, levam em consideração as peculiaridades dos alunos e suas diversas maneiras de aprender. São atividades que exploram as experiências prévias dos alunos, suas sensações e sentidos diante do novo. Desenvolvem, também, as habilidades e a criatividade, tanto de professores, quanto dos alunos, motivando e despertando a vontade de aprender e de relacionar a nova aprendizagem às experiências de vida. Para planejar e realizar estas atividades, os professores podem fazer uso de diversos tipos de materiais, como papéis de diferentes texturas, cores e gramaturas, materiais recicláveis, sucata, tecidos, isopor, plumas, penas, restos de lã, barbantes, botões, contas e mais uma infinidade de coisas que a criatividade ajudará a encontrar.

Assim o grupo de trabalho pode argumentar e refletir sobre a relação desenvolvimento / aprendizagem enquanto especialistas e professores. Daí algumas premissas que consideramos fundamentais:

Continuando a discussão do grupo:

- A escola que se adapta ao aluno e não o aluno à escola;
- Toda comunidade deva estar envolvida;
- Educação preventiva - a escola tem que se preparar - equipe multidisciplinar;
- Transformar, investigar, ser de qualidade.

Estratégias:

- Planificação dos recursos humanos - organização entre professores de forma colaborativa;
- Diferentes formas de executar a mesma atividade, mesmo conceito;

- Grupos interativos;
- Aprendizagem significativa;
- Estratégias de avaliação (avaliação inicial, mais tempo, diferentes atividades- quais os objetivos do professores? Quais as dificuldades dos alunos?
- Diferentes instrumentos para avaliar cada processo;
- Elaboração de um documento de adequação curricular para os alunos com deficiência.

Para complementar utilizamos ainda o PME de SJ, que afirma: "a Inclusão dos educandos na Rede de Ensino deve ser efetivada por meio de matrícula assegurando as especificidades de cada educando, adotando os critérios de idade/série/ano de acordo com as leis vigentes".

Quanto à avaliação é fundamental alguns aspectos:

- Conhecer o aluno;
- Conhecer a família e saber das suas expectativas;
- Fomentar atitudes pró-ativas das famílias, alunos, professores, equipe pedagógica e da comunidade escolar em geral;
- Formação continuada para educadores;
- Flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos alunos adequações adaptações, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar.

## **AVALIAÇÃO FAZ PARTE DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**

É preciso em primeiro lugar que o professor enxergue o aluno como deficiente visual, auditivo, intelectual, físico, dentre outros, como alguém que possui uma diferença sim, mas que também é dotado de uma série de potencialidades.

É preciso que o professores e demais profissionais da escola vejam o aluno como um todo e não apenas a sua deficiência.

Segue alguns exemplos em que é possível demonstrar com inclusão instrumental e atitudinal possibilidades que promovam a avaliação de acordo com as peculiaridades de alunos com deficiência.

## **DEFICIÊNCIA VISUAL**

Para os alunos com deficiência visual lerem e escreverem há algumas possibilidades, como:

- A utilização de leitores de tela e/ou ampliadores de tela;
- Utilização do sistema Braille de leitura e escrita;
- Materiais ampliados (no caso de visão subnormal);
- Organização espacial do ambiente de maneira a facilitar a mobilidade evitar acidentes;
- Instrumentos e equipamentos que favoreçam a comunicação escrita.
- Desenhos, esquemas, figuras e demais imagens (inclusive as mostradas em vídeo) deverão ser apresentadas antecipadamente ao aluno, devendo ainda ser descritas em Português;
- Áudio-descrição sendo acompanhada da exploração tátil, da figura ou do desenho, sempre que isso for possível;
- Material em alto relevo;
- Momento suplementar com o aluno em horário que não o retire de sala de aula, objetivando um reforço ou retomada sendo este importante para a preparação das aulas e exploração do material a ser usado pelo professor e demais alunos;
- Textos mais curtos e diretos são mais acessíveis e podem ser apresentados escritos em Braille ou oralmente;
- Evitar questões de relacionar colunas com muitas opções.

### **DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

- Língua Brasileira de Sinais tanto para o aluno surdo, quanto noções para o professor e também para alunos e pessoas que o quiserem. Intérprete;
- Disponibilização de material impressos com antecedência;
- Textos mais curtos e diretos são mais acessíveis.
- Conhecimento da estrutura linguística do surdo.
- Avaliações adaptadas.

### **DEFICIÊNCIA FÍSICA**

- Adaptação arquitetônica,
- Mobiliário:
- Material de apoio pedagógico.

### **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Os alunos com deficiência intelectual apresentam dificuldades na construção de conceitos e na transferência para novas situações.

#### **PROFESSOR(A)**

- Deve orientar de forma clara e objetiva;
- Usar materiais concretos, atividades lúdicas para a construção do conhecimento;
- A aprendizagem se processa de forma mais lenta, visto que a sua metacognição e sua autorregulação cognitiva é construída de forma diferente-dificuldades para elaborar por conta própria.
- **METACOGNIÇÃO:** Consciência de seus próprios processos cognitivos-intencionalidade, autorregulação e capacidade de monitorar e dirigir seus pensamentos

### **3 CONCLUSÃO**

No decorrer do ano de 2015 participamos da formação de Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação de São José onde oportunizou que o grupo discutisse a educação especial na perspectiva da educação inclusiva que em seus múltiplos aspectos com vistas ao reconhecimento “todos somos diferentes”.

Este processo é fundamental para nós, técnicos e professores, possamos articular estratégias para o atendimento do público-alvo da educação especial.

Portanto, se faz necessário discutir os processos de inclusão nos espaços escolares e passar a deflagrar sistemas de representação mais amplos e a compreender que a valorização da diferença não se dá por meio de um discurso harmonioso, inócuo, e pela aceitação de grupos considerados excluídos, antes de tudo se dá por atitudes e respeito as nossas diferenças, bem como, a diferença dos outros.

### **REFERÊNCIAS**

APRENDER CRIANÇA. Cartilha da Inclusão Escolar: Inclusão Baseada em Evidências Científicas. Instituto Gila: Cognição e Desenvolvimento, 2014,p.23.

AZEVEDO, Sonia Odette: <https://pt-br.facebook.com/soniaodette.azevedo>. Formação Educação Especial 2015 / AEE São José 2015.

BRASIL. Lei Ordinária 5509 - Plano Municipal de Educação de São José. SC, 16/10/2015.

SIMÕES, Sonia Odette T. A. Formação Continuada de Professores do Município de São José 2014 – 2015. MOODLE: Neuroeducação aplicada na Educação Especial - [educacaovirtual.pmsj.sc.gov.br](http://educacaovirtual.pmsj.sc.gov.br)

SIMÕES, Sonia Odette Targino. <https://www.facebook.com/.../Sonia-Odette-Targino-SimõesFormação>. Professores Educação Especial São José.

### **Grupo de Trabalho 3: Professores e Auxiliares de Ensino**

- 1. Elaine Cristina Farias Maria**
- 2. Neusa Almeida Santana Machado**
- 3. Neumar Bezerra**
- 4. Marizete Albano Amorim**

## **PRINCÍPIOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

### **1 APRESENTAÇÃO**

Este presente texto dissertativo possui a finalidade de apresentar as propriedades e estratégias que envolvem as didáticas pedagógicas pensadas para a educação especial.

É sabido que o aluno aquele que possui impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena ou efetiva na sociedade sendo está inclusive na vida educacional.

Enfocaremos no princípio didático pedagógico de aprendizagem - sequência didáticas e suas tipologias: factual, conceitual, procedimental e atitudinal também pensadas, repensadas e transformadas com a finalidade do atendimento e alcance dos alunos portadores de deficiências e transtornos global do desenvolvimento.

### **2 PRINCÍPIOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: SEQUÊNCIAS DIDÁTICA**

O professor tem como característica de sua profissão a busca por competência e cada vez mais conhecimento. Zabala considerando o professor ainda como aquele com o modelo que se contrapõe, àquele em que o professor é um aplicador de formulas herdadas da tradição, assim recomenda-se uma constante avaliação do trabalho por parte do profissional. E voltando-se para isso utilizam-se as fases de planejamento, aplicação e avaliação, deve assegurar um sentido integral às variáveis metodológicas que caracterizam as unidades de intervenção pedagógicas.

A função social do ensino e a concepção sobre o processo de aprendizagem instrumento é a análise, segundo Zabala. A finalidade da escola é promover a formação integral dos alunos, para o autor é na instituição escolar, através das revelações construídas a partir das experiências vividas.

Sobre os conteúdos da aprendizagem se concretizam em três tipologias:

- A factual e a conceitual (o que se deve aprender);
- A procedimental (o que se deve fazer);
- A atitudinal (como se deve fazer).

As sequências didáticas e as sequências de conteúdos precisam de ordem, ou seja, conteúdos interligados para maior entendimento. A sequência considera a importância das intenções educacionais no significado dos conteúdos.

### 3 CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

Reflexivamente considerando as colocações de Zabala no desenvolvimento anterior podemos expor que o professor sendo aquele profissional necessita estar em constante busca do conhecimento e atualização. Nada obstante também o professor na educação especial, que além da busca do conhecimento e atualização necessita da busca do preparo com subsídios que o adornem para atender o aluno e alcance o objetivo delineado.

Cotidianamente colocando em prática nas rotinas do aluno da educação especial conteúdos utilizando a sequência didática usamos como exemplo uma aluna com surdez matriculada no quarto ano dos anos iniciais, com a qual foi aplicado o conteúdo de frações.

Assim o conteúdo foi aplicado da seguinte forma:

- Factual e Conceitual – com a intenção que a aluna entenda que o todo pode ser dividido em partes e que cada parte, faz parte do todo. Conhecer o sinal (LIBRAS) de frações, do todo e das partes.
- Procedimental – primeiro apresentar para a aluna o concreto do todo e posteriormente as partes e depois ensinar os sinais.
- Atitudinal – criar junto com a aluna situações e hipóteses nas quais através de suas respostas e atitudes o professor consiga observar se o aprendizado está ocorrendo.

### REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sonia Odette: <https://pt-br.facebook.com/soniaodette.azevedo>. **Formação Educação Especial 2015 / AEE São José 2015.**

SIMÕES, Sonia Odette T. A. **Formação Continuada de Professores do Município de São José 2014 – 2015.** MOODLE: Neuroeducação aplicada na Educação Especial - educacaovirtual.pmsj.sc.gov.br

SIMÕES, Sonia Odette Targino. <https://www.facebook.com/.../Sonia-Odette-Targino-SimõesFormação>. **Professores Educação Especial São José.**

ZABALA, Antoni. **A prática educativa. Como ensinar.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## **Grupo de Trabalho 4 - Professores e Auxiliares de Ensino da Educação Especial**

- 1. Anair Michels Fortunato**
- 2. Gisele Ostroski Ferreira De Souza**
- 3. Isabel Cristina Oliveira**
- 4. Simone Costa Abreu**
- 5. Vanda Ivandir dos Santos**

### **PRÁTICAS EDUCATIVAS: ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

#### **1 APRESENTAÇÃO**

Vamos abordar o tema ensino colaborativo, a importância em ter apoio da equipe, companheirismo focando na aprendizagem do aluno.

Observando-se a importância das parcerias de outras equipes que não só da instituição, assim como área da saúde, para que possamos melhor atender as especificidades da criança ou pessoa com deficiência.

#### **2 DESENVOLVIMENTO**

O professor deve pensar no planejamento para abranger a todo seu público, aquele que tem dificuldade, no caso a criança com deficiência não deixar de participar da atividade pela sua dificuldade, o professor deve pensar nas adaptações curriculares para que esse aluno possa realizar as mesmas tarefas que os demais.

Para que o professor possa ter um bom planejamento que atenda as necessidades educativas especiais é de extrema importância o ensino colaborativo, das parcerias dentro e fora das instituições: família, direção, coordenação e demais colegas de trabalho e áreas afins: fisioterapeuta, psicóloga, psicopedagogo, médicos especialistas com um objetivo comum.

Através da colaboração toda equipe deve buscar estratégias facilitadoras para superar as barreiras da aprendizagem existente na escola.

Para que ocorra o ensino colaborativo se faz necessário que ocorra uma parceria direta entre os professores regentes e auxiliares de ensino da educação especial buscando desenvolver estratégias que possibilite o desenvolvimento do aluno, assim como ambos devem conhecer o currículo e elaborar o planejamento em conjunto, para isso exige

competências, habilidades, conhecimento e compromisso, lembrando que o papel do diretor é importante para viabilizar as condições para o planejamento.

Os professores devem desmistificar a ideia de “minha” e internalizar o “nosso”, muitos trazem em sua trajetória profissional por questões de responsabilidades burocráticas em que a sala de aula é minha eu direciono tudo sozinho, porém o ensino colaborativo vem nos solicitar a parceria entre professores em sala de aula, onde os papéis entre professor titular e auxiliar de ensino da educação especial assim como na educação infantil também o auxiliar de sala devem ser trocados durante a mediação. Hora o professor regente, hora o auxiliar de sala e hora o auxiliar de ensino, enquanto um media o grupo A outro media o B, e o auxiliar de ensino da educação especial e o auxiliar de sala também ministre a regência dos conteúdos para a turma, saindo do papel onde a criança com deficiência seja apenas do auxiliar de ensino da educação especial e o restante da turma do professor regente.

Que inclusão é esta, se a turma é de um e a criança deficiente de outro? E onde está o ensino colaborativo?

Para estabelecer às parcerias colaborativas todas as crianças devem ser valorizadas no que fazem de melhor, levando em consideração as habilidades de cada uma as suas vivências, permitir a socialização entre pares, os que aprendem com mais facilidade com os que têm dificuldade, tomando cuidado para não formar pares em que ambos tenham dificuldades.

Os colaboradores da escola é todo corpo docente desde as colaboradoras de higiene e limpeza, cozinheiras, professores, coordenação direção e demais, todos devem saber como agir com a criança com deficiência, ele pode precisar, por exemplo, na hora do lanche em que sua alimentação seja diferenciada ou ofertada de outra forma para que possa ingerir, de um talher ou caneca adaptada, um apoio para dar suporte a seu corpo.

A escola nem sempre está preparada para orientar seus profissionais para o trabalho inclusivo na perspectiva colaborativa necessitando do apoio de outros profissionais das áreas afins como fisioterapeutas, médicos... Junto com as parcerias das secretarias municipais e estaduais. A principal parceria que pode ter antes das demais é a família onde elas devem estar a par do trabalho que está sendo realizado com seu filho (a) e quebrar o velho paradigma em que os pais estão acostumados serem chamados na escola só para reclamação, ajude também as famílias dando dicas de como eles podem auxiliar eu filho em casa com certas tarefas.

Sejamos realistas sabemos que a deficiência ou síndrome traz algumas limitações ao ser humano que tem ela, mais que essas limitações não sirvam de empecilho para que essa pessoa viva isolada e não possa ter uma vida social ativa, fazer parte de grupos de vivências, empecilhos aparecem, porém adaptações podem e devem ser pensadas para que a pessoa possa superar cada vez mais suas barreiras, buscando valorizar suas competências e habilidades.

O planejamento de ações por parte dos professores deve contemplar a convivência dos alunos com qualquer deficiência com os demais alunos, em suas atividades, visando o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Mediante dificuldades que poderão surgir, os docentes poderão realizar adaptações necessárias dentro e fora de sala de aula, para que possam assim, serem sanadas.

Na realização de atividades fora do contexto escolar, em forma de passeios, teatros que geralmente acontece de forma coletiva, é importante deixar os familiares tranquilos e seguros, respeitando o convívio social, superando barreiras, a fim de possibilitar o desenvolvimento e o envolvimento de todos.

A motivação e o incentivo em sala de aula e principalmente com o aluno deficiente é o que fará a diferença na obtenção de resultados, o aluno é capaz de aprender. Transformando seus medos e limitações em capacidades de aprender.

O professor deverá realizar adaptações metodológicas, desenvolvendo estratégias, em que o aluno tenha possibilidades de desenvolver suas habilidades. Assim como o aluno tem o direito de optar em querer ou não participar das atividades apresentadas, e conseqüentemente, esse desejo deve ser respeitado. Outro fator relevante é a boa comunicação e entendimento entre o professor e o aluno com deficiência, a fala é o principal meio de comunicação, porém nem sempre é possível, então se faz necessário formas alternativas como a comunicação gestual entre outras formas para que ocorra o entendimento e trocas de informações.

As barreiras físicas (arquitetônicas) devem ser eliminadas, realizando ajustes e modificações aos espaços físicos não condizentes com as reais necessidades desse aluno, que apresenta deficiência. Adaptações que visem amenizar no máximo esses efeitos, como acessibilidade entre outros.

Abordando algumas possibilidades de atividades a serem trabalhadas em sala de aula, destacam-se alguns pontos fundamentais como: a ênfase no canal visual, no canal

auditivo, na percepção tátil, no vocabulário, bem como algumas informações e orientações que o professor de aluno deficiente deve estar ciente.

O canal visual, o professor deve utilizar estratégias lúdicas, fichas coloridas para a memorização das famílias silábicas, com exercícios orais e escritos, partindo de textos, parlendas; trabalhando o vocabulário das palavras, trazendo para situações concretas mesmo que sejam por ilustrações.

Ao trabalhar a geometria, o professor também poderá utilizar figuras de personagens de histórias, em que o aluno possa manuseá-lo de forma a movimentar, montar desmontar, por exemplo uma casa, um carro, uma flor.

A dramatização e a utilização de fantoches e bonecos podem estimular a criatividade dos alunos.

No trabalho com a educação artística, o professor pode utilizar as obras de alguns artistas plásticos, em que os alunos poderão observar, de forma posterior a colocar sua opinião, através de grupos ou não, que poderão ser socializadas com os demais alunos por meio de formulação de textos, dramatizações...

Quando o professor trabalhar com textos mais extensos em sala de aula, esse deve apresentar-se intercalados com ilustrações e ter um vocabulário, tornando-o assim mais significativos aos alunos. As interações entre os alunos devem ser mediadas pelo professor, nas atividades em duplas ou grupos, procurar não deixar sempre o mesmo aluno acompanhar o aluno com deficiência, e sim diversificar essas interações entre todos da sala.

Algumas dicas são importantes que o professor deve ter conhecimento e levar em consideração na questão do canal visual. Promover sempre atividades que favoreçam a participação do aluno, retomando conteúdos, manter cartazes e figuras significativas nas paredes, sentar o aluno em local bem iluminado e adequado, falar sempre de frente com ele, envolver as famílias nesse processo educativo. Através de uma motivação constante, utilizando materiais mais próximos do concreto, garantir o ensino colaborativo, como também adaptações curriculares.

Com ênfase no canal auditivo, o professor pode tornar a aprendizagem mais significativa, utilizando o próprio nome da criança, formando frases utilizando vocabulários já trabalhados em sala, para realizar produção de textos, de acordo com o contexto dos alunos. Ressaltando a importância de um professor de apoio nessas interações.

A repetição rítmica de quadrinhas, por exemplo, acompanhadas por gestos e movimentos corporais, são bastante enriquecedoras na formação e estruturação dos conceitos de sequência e seriação, em que gradativamente respaldará a estrutura frasal.

O professor poderá utilizar livros de histórias para realizar a produção oral, socializando entre os alunos, onde possam mudar o fim de uma história, como também inserir novas falas aos personagens.

Ao utilizar músicas e cantigas, o professor deve primeiramente trabalhar a sua origem, seu vocabulário, tornando assim, uma aprendizagem mais efetiva.

Na percepção tátil, o professor poderá utilizar materiais pedagógicos concretos, tornando-o facilitador da aprendizagem, que podem ser manuseados em dupla entre os alunos, principalmente a matemática, tornando mais fácil a compreensão das ordens e das sequências das tarefas.

No desenvolver dos conteúdos trabalhados, o professor deverá utilizar vocabulário mais simples nos enunciados dos exercícios, de fácil entendimento e maior compreensão para o aluno deficiente.

Algumas orientações são pertinentes ao trabalho do professor, que tem alunos com deficiência em sala de aula, ter coerência nas realizações de atividades, na participação de teatros, dramatizações entre outros.

Cabe ao professor perceber e identificar o real potencial do aluno, e dessa forma propor a participação dos mesmos, de forma que não sofra constrangimentos perante os demais alunos da turma ou da instituição.

O professor que tem na sala de aula um aluno com deficiência, deve usar do bom senso e ética, não utilizar de apelidos que deem ênfase a sua deficiência, não ter sentimentos de pena, falar sempre a sua frente, chamá-lo sempre pelo nome, esclarecer aos demais alunos as limitações e as diferenças existentes em cada um, e que essas condições sejam respeitadas, favorecer sempre condições de socialização com os demais alunos, dentro e fora de sala de aula.

**BOM DIA PROFESSOR**

Nesta unidade IV, o texto nos leva a refletirmos sobre nosso planejamento de sala, nem sempre o que é planejado será concluído.

Mas não significa que vamos desistir dos planos, os fracassos e sucessos fazem parte de nossas experiências cotidianas.

Em um processo inclusivo não é diferente, estamos sempre buscando caminhos que visam resultados positivos.

Numa perspectiva de acertarmos o professor faz uso de várias ferramentas pedagógicas, sempre respeitando as especificidades de cada educando, nossas ações não são imediatas, são construídas ao longo do processo estabelecendo parcerias colaborativas que nos leva a conhecer melhor nossas praticas pedagógicas.

O ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre os professores da Educação comum e especial.

Professores de educação especial e regular devem se responsabilizar pelo planejamento e avaliação do ensino para o grupo de educandos com ou sem deficiência. Em sala, os dois professores trabalham juntos e desenvolvem um currículo diferenciado visando à melhoria do conhecimento do educando.

O trabalho colaborativo pode diminuir distinções de papéis existentes entre os profissionais envolvidos, a fim de que cada um possa fazer o melhor uso possível de seus saberes. Onde o desafio reside somente definir um bom funcionamento da equipe, e melhor utilizar todos os conhecimentos existentes.

Portanto, a contribuição do ensino colaborativo caminha rumo ao pensamento pedagógico da inclusão escolar, pois permeia questões do cotidiano, do desempenho do professor regular e resgata atitudes que permitem a parceria e a colaboração conjunta. Dessa forma, a proposta de tal ensino é um caminho viável e gratificante, tornando todos os envolvidos construtores do seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Na educação inclusiva são necessárias novas transformações no modo de organizar e ensinar, ou seja, a diversidade deveria enriquecer o contexto escolar. No entanto o modelo de ensino brasileiro pauta-se ainda quase que totalmente na homogeneização, tornando-se um grande desafio a todos os envolvidos no processo. "Ensinar não é transferir, é construir conhecimento junto com o outro". Paulo Freire (1996).

### **3 CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS**

Dentro do ensino colaborativo sugerimos a secretaria municipal de educação, buscar novas parcerias com as secretarias de saúde municipal e estadual criando novos concursos de efetivação que possa complementar o setor de educação especial com mais especialistas como: Psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e pedagogos a fim de formar equipe multidisciplinar onde essa equipe possa fazer avaliações diagnósticas e sugerir encaminhamentos e esses exames e consultas sejam supridos em curto tempo, não necessitando aguardar ano na fila de espera.

Demais parcerias onde esses encaminhamentos possam se efetivar como policlínicas, hospitais e suprir a demanda de profissionais terapeutas no município, pois não adianta encaminhar para terapias se os postos de saúde não têm esses profissionais e que deem conta da demanda.

Essa equipe multifuncional do setor deverá atender apenas a demanda da educação na rede municipal de São de José e zerar as filas de espera de crianças nas instituições de ensino aguardando uma avaliação e encaminhamentos, pois a parceria que temos hoje na rede com a APAE é válida, porém essa instituição atende uma demanda muito grande onde busca atender toda a população e sabemos que enfrenta dificuldades em suprir.

Equipe multifuncional que possa dar suporte as crianças e profissionais nas instituições de ensino por micro regiões, ou o que chamamos de polos, não só quando tem a criança com deficiência mais também aquela com dificuldades de aprendizagens e situações afins.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA- VERDU, Ana Cláudia Moreira e outros. **Repensando a avaliação**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.
- AZEVEDO, Sonia Odette: <https://pt-br.facebook.com/soniaodette.azevedo>. **Formação Educação Especial 2015 / AEE São José 2015**.
- APRENDER CRIANÇA. **Cartilha da Inclusão Escolar**. Inclusão Baseada em Evidências Científicas. Instituto Gila: Cognição e Desenvolvimento, 2010.
- CAPELLINI, Vera Lúcia. Messias Fialho. **Práticas Educativas: ensino colaborativo**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PROJETO ATENÇÃO BRASIL. **Educando com a ajuda da Neurociências**. Cartilha do Educador. Instituto Gila: Cognição e Desenvolvimento, 2010.

SIMÕES, Sonia Odette T.A. **Formação Continuada de Professores do Município de São José 2014-2015**. MOODLE: **Neuroeducação aplicada na Educação Especial** - educacaovirtual.pmsj.sc.gov.br/

SIMÕES, Sonia Odette Targino. <https://www.facebook.com/.../Sonia-Odette-Targino-SimõesFormação>. **Professores Educação Especial São José**.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa. Como ensinar**. Tradução Ernani F da F Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- V -

## **Grupo de Trabalho 5 - Professores e Auxiliares de Ensino da Educação Especial**

- 1. Franciele Regis de Souza.**
- 2. Maria Cristina Sadler Rodrigues da Silveira.**
- 3. Maria Goreti Pereira.**
- 4. Marina Pioner**
- 5. Tassia Jamile Manente.**

### **PRÁTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: REPENSANDO A AVALIAÇÃO NA INCLUSÃO**

## **1 APRESENTAÇÃO**

O grupo de professoras do Centro Educacional Municipal Santa Terezinha a partir da escolha do tema para a construção do trabalho, pensou em como desenvolver a avaliação e nós podermos usá-las na escola onde trabalhando, tendo como ponto de partida o texto trabalhado durante a formação, e com o auxílio das formações anteriores.

Nossa escola é composta por 5 professoras auxiliares de educação especial que trabalham com crianças desde o primeiro ano até o sexto ano, sendo que nossa escola também é um das únicas da rede municipal que seja Integral, o que faz com o trabalho sobre a avaliação seja mais minucioso.

Durante o trabalho abordaremos alguns tipos de avaliação, sempre trazendo a realidade da escola, não deixando de lado o principal que é o aluno e sua aprendizagem.

## **2 PRÁTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: Repensando a Avaliação**

### **2.1 Histórico:**

A ideia de avaliação esta ligada a concepção de medir - classificação de 1 a 10, conforme o desempenho, o que possibilita a comparação e o ranqueamento dos alunos numa sala, nas series, nas escolas.

Na Europa medieval, ensinava-se utilizando textos sagrados. Muitos manuscritos traziam ilustrações o que ajudava os estudantes em sua tarefa de memorizar informações. Durante o século XIV, no ocidente os estudantes foram divididos em oito classes e o currículo em oito formas diferentes do mais simples para o mais complexo. Poucas coisas mudaram até o século XVIII XIX, quando as crianças passaram a ser organizadas de acordo com a idade.

Com o humanismo surgiu um sistema que premiava os melhores alunos da sala. O resultado foi o clima de competição instalado entre os alunos em busca de recompensas. Foi nessa época que os exames orais passaram a ser substituídos pelos escritos.

Uma das primeiras investigações sobre avaliação foi feita por Starch e Elliot, em 1910, buscando uma avaliação que fosse objetiva e contivesse critérios comuns para todos.

Com o passar dos anos a escola foi se abrindo para todos levando assim uma heterogeneidade o que demandou uma ciência avaliativa que considerasse tal heterogeneidade.

Na década de cinquenta passou-se naquele momento, a pensar sobre a avaliação como uma maneira de adequar os currículos. A avaliação proposta pretendia mostrar a capacidade dos alunos de alcançarem os objetivos educacionais. Entre 1960 e 1970, pretendeu-se elaborar formas de avaliações que fornecessem informações capazes de permitir tomada de decisões.

Entre 1970 e 1980 as pesquisas contemplaram as relações entre educação, avaliação e a situação sociocultural. Além de buscar a precisão dos instrumentos de medição a avaliação qualitativa e formativa tomaram força. E o enfoque da avaliação na interpretação dos contextos.

Assim ao longo da historia a avaliação tornou-se sinônimo de medição reprovação, sanção e classificação, restringindo a sua observação ao desempenho dos alunos e traduzindo os seus resultados em pontos ou notas.

## **2.2 Avaliação Diagnóstica:**

A avaliação diagnostica da unidade 2 pagina 14, relata uma síntese que compõe aspectos conceituais e procedimento avaliativo de desempenho acadêmico, como também comportamental em alunos com deficiência mental. Síntese essa destaca objetivos do PCN's que pode ser observado no caderno do ensino fundamental. Cujo objetivo, pode ser adaptado em qualquer série. Antes de planejar o professor deve questionar os objetivos para determinadas series ou alunos. (O que meu aluno deverá ser capaz de realizar ao término do ano letivo?).

O professor deve ser capaz de analisar e representar algumas ações, tais como: questionar, interagir, escrever, comunicar-se... Portanto com o objetivo de avaliar e a relação do comportamento que desejamos que os alunos apresentem com esses comportamentos e as condições que oferecemos para que isso aconteça.

Os objetivos descrevem diferentes dimensões comportamentais, tais como acadêmico, interpessoal, social e autocuidado. Essas dimensões envolvem diferentes áreas de habilidades, linguagem, cognição, motricidade e afetividade.

Analisando cada comportamento:

- Acadêmico – obtenção de informação a partir do livro didático.
- Interpessoal – deixar um bilhete avisando que foi a padaria e que retorna em breve.
- Social- emitir comportamento adequado em ambiente particular.
- Autocuidado- ler um rótulo de produto de limpeza, de um alimento...

Para tanto é fundamental recorrer fontes de informação.

- Livro- Historia narrada; Televisão- internet; Relatos de experiência.

Os objetivos indicados pelo PCN's convidam o respeito à diversidade de cultura, de forma de expressão e a diversidade dos alunos. Citando como exemplo, desenvolver o conhecimento de si mesmo nos sentimentos de confiança em suas capacidades. Nesse pensar o professor devera planejar situações de ensino que valorizem a pluralidade e a diversidade de condições socioculturais para avaliar com precisão características dos aprendizes, bem como tais condições de ensino que podem auxiliar no desempenho desse papel.

Após a leitura e a síntese feita do texto, refleti o meu papel enquanto professora de um aluno com necessidades especiais (SÍNDROME DE DOWN), e quão foi importante para esclarecimento acerca de objetivos e comportamentos. Alguns relatos em momentos trabalhados nos primeiros dias avaliaram o grau de conhecimento da aluna onde constatei que a mesma não estava alfabetizada, não conhecia letras e números, sem noção alguma de quantidade. Apresenta dificuldades para memorizar letras e números. Reconta histórias recém-ouvidas, porem no outro dia já não lembra mais indicando dificuldades de longa duração. A educanda escreve seu nome sem auxilio, seus desenhos possuem forma e consegue interpreta-los, mantem capricho e organização com seus trabalhos e pertences. Em todo o processo de ensino aprendizagem, a aluna se mostra curiosa, buscando novas informações. Também age de forma independente, executando ações simples do cotidiano e requisitando ajuda quando necessário. Em algumas ocasiões é necessário que a professora relembre alguns combinados feitos anteriormente, pois se dispersa facilmente em brincadeiras na hora das explicações das tarefas.

A educanda encontra-se em um estágio em que já reconhece cores primárias e realiza cálculos com auxílio de material concreto, tendo dificuldades de compreender noções matemáticas abstratas, apesar de conhecer símbolos numéricos e fazer relação de número/quantidade. Realiza todas as atividades com interesse até certo momento e, quando demonstra desinteresse pelas atividades, demora a retomá-las, dependendo de muito esforço e incentivo da professora.

Os desenhos da aluna são coloridos, a figura humana é definida. Gosta de desenhar pessoas de sua relação, inclusive colegas de classe e professores. Tem um bom relacionamento com os colegas e com a professora, conseguindo resolver seus conflitos através de palavras ou sob a mediação da professora. Uma evolução notável no desenvolvimento da aluna, diz respeito a seu empenho em atividades físicas, que eram raros ou feitos com relutância, estávamos em um momento de grande entrosamento dela com a turma e com atividades físicas moderadas.

### **2.3 Avaliação do Desempenho Escolar**

Será lamentável, sem sustentação ética e teórica classificar as pessoas enquanto elas estiverem vivas; é negar às nossas crenças de que as pessoas podem crescer e podem buscar continuamente nova perfeição (GANDINI, 1995)

Evoluímos muito em termos de educação e neste século exigimos uma nova escola que seja inclusiva, dinâmica e radicalmente diferente, com uma socialização e respeito mútuo. Sem ter medo de enfrentar o desafio de ensinar os excluídos que estão chegando à escola.

Conforme a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996 – Art.24 ) a verificação do rendimento escolar deverá observar:

- Avaliação continuada e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados de longo prazo;

- Possibilidade de aceleração para alunos em atraso escolar;
- Possibilidade de avanço nos cursos e nas series através de verificação de aprendizagem;
- Aproveitamento de estudos com êxito;
- Recuperação de preferência paralela, para alunos de baixo rendimento escolar.

A Avaliação na educação é sinônimo de sintetizar, conhecer, analisar dados de como se deu e se dá a aprendizagem. O insucesso da aprendizagem não significa que o problema seja único da criança, mas sim de outros insucessos que podem ser familiar, político, social e educacional.

Processo de avaliação diagnóstico constitui um conjunto de procedimentos, para a compreensão e análise dos avanços e das dificuldades do aluno para progredir na sua aprendizagem (SÃO PAULO, 2001, p.27).

A construção da avaliação é baseada na integração de um numero de informações significativas que se pode obter da criança, de sua dinâmica familiar, de sua escola, focada mais por critérios do que normas, mais informal do que formal. Diante disso alguns indicadores são importantes para a equipe escolar avaliar os alunos na atual história da criança: observação de seu comportamento perante as atividades propostas, entrevistas com os pais para se investigar o que se faz em casa, avaliação da crianças em diferentes conteúdos, por meio das atividades, leituras e escritas.

Mudanças na avaliação devem envolver um novo paradigma na relação professor-aluno, vista como uma relação de apoio e parceria.

A avaliação se amplia pela postura de valorização de indícios que revelem o desenvolvimento dos alunos, sob quaisquer ângulos, nos conhecimentos, nas formas de se expressar, nas formas de pensar, de se relacionar, de realizar atividades diversas nas iniciativas. (SÃO PAULO, 2001, p15).

Avaliação é um processo continuo e sistemático, funcional e se realiza em função de objetivos, é integral, pois considera o aluno como um todo. Toda avaliação precisa de um Feedback.

A nova forma de avaliação deve instigar os alunos, liberar a criatividade e inventividade, também deve resultar no amplo processo de observação, registros e análise do que foi coletado e trabalhado.

## **2.4 Avaliação de Repertórios Facilitadores da Aprendizagem Escolar**

Para que a avaliação ocorra de forma correta cada criança precisa ter um comportamento que favorecem a sua aprendizagem, para que isso ocorra é preciso de algumas condições:

A presença dos professores e dos alunos, de materiais didáticos e uma infraestrutura adequada, e as respectivas dinâmicas de ensino por parte dos professores, e o reconhecimento, de ambas as partes das atividades realizadas.

Para que o professor possa avaliar os alunos, vai depender do comportamento de cada um, da forma como agem em sala de aula e como se desenvolvem nas atividades propostas.

Como por exemplo: Um jogo de damas tem suas regras e termos que temos que respeitar. Exemplos:

- É preciso um parceiro
- É preciso um apoio para o tabuleiro, que pode ser até mesmo o chão.
- É preciso que o jogo tenha todas as peças.
- É preciso um conjunto de regras.

Alerta-se que, tais condições possibilitam o jogo acontecer por parte dos jogadores.

- a. Permanecer sentados próximo ao tabuleiro;
- b. Prestar atenção à movimentação das peças do parceiro;
- c. Esperar a vez;
- d. Movimentar as peças somente na sua vez;
- e. Obedecer às outras regras previamente combinadas entre os parceiros, ou determinadas pelo jogo.

Assim, todas essas situações são encontradas no jogo de damas, mas também, é encontrada em uma sala de aula onde os jogadores são os professores e alunos.

## 2.5 Avaliação Funcional do Comportamento

É um recurso para compreender porque ocorrem determinados comportamentos em sala de aula. É inevitável que com a diversidade de alunos e suas personalidades, nos questionamos, porque um aluno faz de uma maneira e outro de outra maneira totalmente inversa. Isso por causa das interferências de aprendizagem que chamamos de pró-ativa auxiliando a aprendizagem adequada ou inadequada e concorrente, prejudicando o aluno.

### I. Exemplos Comportamentos adequados ou pró-ativos

- Prestar atenção na lousa;
- Ouvir o que o professor fala;
- Usar o material didático de maneira adequada;
- Falar em sala sobre o conteúdo apresentado e no momento adequado, entre outros.

### II. Exemplos Comportamentos inadequados ou que concorrem com a aprendizagem

- Gritar em sala;
- Bater em si ou em outros colegas de sala;
- Atirar materiais didáticos;
- Dizer palavrões;
- Falar sobre assuntos diferentes aos do conteúdo ministrado pela professora, entre outros.

### III. Os objetivos principais da Avaliação Funcional são:

- Identificar a função do comportamento dos alunos, isto é, entender as razões ou o porquê de se comportarem de tal forma nas situações específicas;
- Implicação imediata nesse tipo de avaliação é identificar pontos de partida para que alguns comportamentos possam ser aprendidos, outros aprimorados e, outros ainda reduzir quanto a frequência;
- Para tanto, é necessário conhecer o que seu aluno faz no cotidiano.

Observando o cotidiano de nossos alunos e identificando os efeitos dos comportamentos que estes apresentam que eles nos exibem comportamentos difíceis de lidar. São difíceis por concorrerem com aprendizagem em sala de aula, ao mesmo tempo podemos perceber em outras situações os mesmos se envolverem com as atividades onde apresentam comportamento pró-ativo ou adequado nesse mesmo ambiente.

A dúvida é: por que um mesmo aluno determinada situação apresenta comportamentos muito adequados em sala de aula e, em outra, comportamentos tão difíceis e destrutíveis? É possível supor que são influenciados por mudanças dessa mesma situação, isto é, mudanças ambientais ou, conforme condições esse aluno se comporta.

#### Elementos Básicos para fazer uma Avaliação Funcional do Comportamento

- Descrever a ação;

- Identificar os antecedentes (contextos, necessidades, condições do organismo, interação com o outro);
- Identificar os consequentes (o que esse comportamento provoca de mudança em sua volta, incluindo o comportamento de outra pessoa).

A partir da observação desses três elementos podemos identificar o dia associados a ocorrência dos comportamentos (desejados ou não), mas também os eventos e ocorrência natural, relacionados ao comportamento, reunindo informações úteis sobre o problema instalado em sala.

Trata-se de uma avaliação descritiva: identificamos os momentos do dia associados ao comportamento e seus efeitos.

Avaliando a seguinte situação:

Um aluno inventa estórias mirabolantes (comportamento alvo) em sala de aula; a professora e seus pais estão supondo que ele tem um problema de personalidade (seu comportamento varia muito de forma inexplicável), pois assume em sala de aula a personalidade de vários personagens de programa de TV, agindo como eles. Uma avaliação descritiva pode identificar que esses comportamentos aconteciam sempre que ele tinha que realizar alguma tarefa acadêmica em sala (antecedentes) e tinha como efeito, a atenção positiva dos colegas que riem e da professora que manifestava preocupação, mas também conseguia atrasar e diminuir atividades acadêmicas que deveria realizar (consequentes).

- Hipótese 1 – condição antecedente, diante da tarefa difícil para ele;
  - comportamento, contar estórias;
  - consequência, colegas riem (atenção positiva).
- Hipótese 2 – condição antecedente, diante da tarefa difícil para ele;
  - comportamento contar estórias;
  - consequência, não faz a tarefa (fuga da atividade).

Neste caso, tanto a atenção positiva quanto a fuga da atividade que tinha dificuldade para realizar, podem ser hipóteses de peso igual. Então o próximo passo é identificar a relação de dependência entre o que o aluno faz e os efeitos que tem.

Teste de função do comportamento alvo:

- Teste da função atenção positiva: podemos despendar atenção, escutando a estória, apresentando olhar preocupado, dizendo que ele não é o personagem da novela, que ele deve ser ele mesmo;
- Teste da função fuga de tarefa: podemos ignorar (agir como se o comportamento alvo não estivesse acontecendo), afastando-se do aluno e retirando a tarefa dele, toda vez que o comportamento acontecer.

Caso o comportamento acontecer mais vezes, quando a primeira situação está em vigor, pode-se dizer que a sua função é obter atenção. Se acontecer mais vezes, quando a segunda situação, pode-se dizer que a sua função é de fuga de demanda acadêmica.

Principais funções ou efeitos que um comportamento pode ter e algumas das intervenções que podem avaliar essas funções.

- Função – intervenções que avaliam a função
- Atenção – oferecer atenção para o comportamento desafiador (alvo) também é forma de apresentar atenção e retaliação, discussão ou outro tipo de atenção para o comportamento alvo.

Alternativa de manejo do comportamento

- Proporcionar atenção para o comportamento desejado e evitar retaliação do comportamento indesejado (alvo)

- Fuga – Oferecer a possibilidade de interromper ou afastar-se da tarefa quando o comportamento indesejado (alvo) é apresentado.  
Alternativa – proporcionar interrupções ou pausas nas tarefas, porém nunca após o comportamento indesejado: oferecer auxílio à tarefa mediante comportamento desejado.  
Outras atividades preferidas – apresentar outro tipo de atividade ou brincadeira mediante o comportamento indesejado (alvo).
- Alternativa – Oferecer outra atividade ou brinquedo mediante o comportamento desejado, com restrição de acesso em outros momentos incluído como alento pela apresentação do comportamento indesejado (alvo).  
O quadro acima nos mostra que um comportamento é mantido pelos seus efeitos e, esses efeitos, são responsáveis pela manutenção do comportamento de duas formas distintas:
  - Positiva (reforçamento positivo) – aumenta o número de vezes do comportamento que produz um acontecimento ou mudança no meio; chamaremos de efeito apetitivo ou atrativo;
  - Negativa (reforçamento negativo) – aumenta o número de vezes do comportamento que elimina um acontecimento; chamaremos esse acontecimento de aversivo.

### 3 CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

Após a leitura do texto muito bem apresentado sobre a avaliação da educação especial a qual não dá muita importância, por duas vertentes uma por não ser discutidas em salas de aula e outra para o professor é mais fácil usar a mesma avaliação para todos os alunos e o texto vem nos mostrando ao contrário que cada aluno precisa da sua própria avaliação, pois cada um tem a sua especificidade, cada um tem uma deficiência diferente, e isso passamos na escola com uma gama de diferentes deficiências.

Durante todo o curso desse ano se pôde inteirar mais sobre como é a avaliação e estamos aqui contribuindo para mais esse crescimento para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de São José, que abraça a educação especial e a trata de maneira igualitária a qualquer outra disciplina ou modalidade de ensino e isso nos dá abertura para que o aluno esteja inserido na sala de aula e muitas vezes ter apenas o professor como mediador e não como facilitador, que a avaliação do professor por muitas vezes seja igual ou com apenas algumas adaptações do restante da sala de aula.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA – VERDU, Ana Cláudia Moreira e outros. **Repensando a Avaliação**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

AZEVEDO, Sonia Odette: <https://pt-br.facebook.com/soniaodette.azevedo>. **Formação Educação Especial 2015 / AEE São José 2015**.

APRENDER CRIANÇA. **Cartilha da Inclusão Escolar**: Inclusão Baseada em Evidências Científicas. Instituto Glia: Cognição e Desenvolvimento, 2014. 23 p.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394. Brasília, DF: 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Brasília, 1998.

GANDINI, Danilo. **A prática do planejamento participativo na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SÃO PAULO. **Novas Diretrizes da Educação Especial**. Secretaria Estadual de Educação. São Paulo, 2001.

SIMÕES, Sonia Odette T. A. **Formação Continuada de Professores do Município de São José 2014 – 2015**. MOODLE: Neuroeducação aplicada na Educação Especial - educacaovirtual.pmsj.sc.gov.br

SIMÕES, Sonia Odette Targino. <https://www.facebook.com/.../Sonia-Odette-Targino-SimõesFormação>. Professores Educação Especial São José.

- VI -

## **Grupo de Trabalho 6: Professores e Auxiliares de Ensino da Educação Especial**

- 1. Daiane Graça da Silva Caetano**
- 2. Edna Leopoldo da Silva**
- 3. Jaqueline Nunes**

## **NEUROEDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

### **1 APRESENTAÇÃO**

O presente documento trata-se do trabalho de conclusão do curso de Formação continuada para professores da Educação Especial da rede municipal de São José, Sc.

Ao longo do ano de 2015 foram realizados encontros mensais entre os meses de março e dezembro com o objetivo de capacitar, instrumentalizar e orientar professores, auxiliares e gestores que trabalham direta ou indiretamente com crianças e adolescentes com deficiência.

Ao longo dessa formação além de discussões e troca de experiências pertinentes ao conteúdo programático de cada encontro foi possível reavaliar e refletir a cerca das nossas posturas enquanto educadoras, sobre o atendimento às crianças de um modo geral.

Este documento apresenta a Neurociência como uma ciência que associada à Educação pode trazer diversos benefícios no processo de ensino aprendizagem seja das crianças típicas ou atípicas do nosso cotidiano.

### **2 DESENVOLVIMENTO**

A Neurociência é a ciência que estuda o sistema nervoso que é constituído pelo cérebro e sistema nervoso central e periférico. Assim, a neurociência da Educação ou a Neuroeducação é uma nova área do conhecimento humano que integra a neurociência e

a educação na busca de práticas pedagógicas que criem melhores métodos de ensino e aprendizagem.

Fica evidente que a união da neurociência e a Educação são de fundamental importância, tendo em vista que, além da compreensão de como o cérebro se desenvolve e aprende ela também busca a mudança sobre a maneira de ensinar.

Os estudos na área neurocientífica, centrado no manejo do aluno em sala de aula, percebe que esta aprendizagem acontece quando ocorre dois ou mais sistemas que funcionam de forma inter-relacionada. Ao tratar do cérebro, esta máquina tão complexa e ao mesmo tempo tão fundamental no desenvolvimento cognitivo do ser humano, é evidente que com uma melhor compreensão da função cerebral da criança, será possível criar estratégias que auxiliem nesta aprendizagem.

Através deste estudo do cérebro (neurociência), o professor será capaz de avaliar a criança na sua individualidade, perceber as suas deficiências, limitações, capacidades, as causas das dificuldades que apresenta e em que parte realmente acontece esta aprendizagem.

Segundo Krupp (2014), há estudos que mostram algumas tarefas apresentadas durante a formação do professor, de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem como:

A presença de regras para um convívio harmonioso; rotina e objetivos claros e definidos; espaço para o diálogo; uso de materiais diversificados que explorem todos os sentidos; promoção de um espaço agradável; promover tempo de descanso e reflexão após o estudo para ativar a região responsável pela memória; trabalhos individuais e em grupos; trabalhar o mesmo conteúdo de forma diferente; resolver os problemas e conflitos em sala de aula através de diálogo promovendo o educando no papel de agente-responsável pelos seus atos (KRUPP, 2014, p.1)

Além disso, a neurociência tem auxiliado na compreensão dos diversos transtornos comportamentais e da aprendizagem, e, se a Neuroeducação almeja mudanças e novos olhares sobre as práticas pedagógicas tendo como foco o sistema nervoso central é preciso compreender que o cérebro está em constante transformação durante toda a vida do ser e essas modificações vão depender das qualidades das interações.

Cotidianamente os educadores se deparam com situações diversas, desde a falta de atenção e interesse dos alunos até a dificuldade para dividir tantas angústias com os colegas de profissão que frequentemente se lamentam pela falta de limite das crianças e dos adolescentes que não se esforçam o suficiente.

Todas essas dificuldades acabam por encaminhar o professor por dois caminhos: ou simplesmente se conforma diante da barreira encontrada ou busca alguma metodologia, estratégia que vá supri esta lacuna.

Recorrendo às ciências cognitivas, a neurociência poderá ser uma alternativa para entender o conhecimento e permitir uma visão maior e mais profunda sobre a mente humana. Sua perspectiva também é de instrumentalizar sobre os conhecimentos que estas ciências, mais especificamente a neurociência, alcançam e associando é claro, o saber pedagógico para entender melhor como o cérebro aprende.

Entretanto, é preciso deixar claro que saber como se dá o funcionamento do cérebro e como este apreende as informações não bastam para solucionar os problemas da aprendizagem. A individualidade de cada sujeito deve ser considerada e respeitada de modo que possa servir de subsídio para a aplicação de estratégias que realmente apresentem um desenvolvimento qualitativo, seja em crianças típicas ou atípicas.

Muitas vezes se observa certa euforia em relação às contribuições das

neurociências para a educação, é importante esclarecer que elas não propõem uma nova pedagogia nem prometem soluções definitivas para as dificuldades de aprendizagem. Representam uma reorientação de direção e um acréscimo para romper com os conceitos conservadores historicamente cultivados sobre o aprender e ensinar (NOGARO, 2012 apud ROCHA, 2013).

Para que possa contribuir efetivamente no processo de ensino-aprendizagem das crianças é preciso que o professor tenha um olhar mais minucioso para aquilo que as entrelinhas com comportamento humano lhe diz. A partir do momento que este passa a compreender que cada um tem suas individualidades, a dinâmica e planejamento das suas aulas serão diferenciadas.

A aprendizagem e desenvolvimento do cérebro estão intimamente ligados às oportunidades de acesso à informação e interação do sujeito assim como é influenciado por suas relações afetivas e emocionais. O professor deverá atuar como um articulador de práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

Diferentes metodologias de ensino devem ser contempladas no planejamento docente, considerando as múltiplas linguagens e as diferentes formas de aprender. Enquanto o cérebro aprende ele vai modificando as estruturas existentes ou criando novas estruturas que sejam capazes de armazenar as informações, compreendendo a concepção dinâmica do cérebro humano (plasticidade cerebral).

Dessa maneira, a Neuroeducação vem agregada a concepção de que é preciso aprender para modificar.

### **3 CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS**

Através das diversas leituras realizadas durante o curso e para a elaboração deste trabalho é possível perceber que a neurociência por si só não pode resolver os problemas relacionados ao processo de ensino aprendizagem nas salas de aula. Ela pode sim, ser uma grande aliada ao professor na compreensão de que cada indivíduo é único, pensante, atuante, que aprende de uma maneira todo particular, único e especial.

A Neuroeducação (neurociência atrelada à Educação) busca primeiramente a compreensão do cérebro humano para então, criar estratégias efetivamente eficazes que contribuam na aprendizagem.

Entretanto, não basta ter uma ciência associada à Educação porque ela por si só não resolverá a problemática existente. É preciso o comprometimento, a reflexão-ação constante do professor mudando suas práticas de maneira qualitativa.

A formação inicial das universidades também qualifica superficialmente os professores para o atendimento de grupos tão heterogêneos existentes na realidade das escolas brasileiras. Dessa maneira, cabe uma busca por formações complementares que deem subsídios e segurança para o atendimento de crianças típicas e atípicas da nossa realidade educacional.

A Neuroeducação se aplica a toda e qualquer criança, com ou sem deficiências, já que é cada vez mais comum encontrar nos espaços educativos crianças com deficiências, síndromes, transtornos de comportamentos sejam congênitos ou adquiridos.

Assim, toda ampliação de repertório e informações proporcionadas por essa formação, contribuiu e continuará contribuindo acerca das discussões sobre a Educação Especial na medida em que, cada profissional reflita sobre sua práxis pedagógica.

### **REFERENCIAS**

APRENDER CRIANÇA. **Cartilha da Inclusão Escolar**: Inclusão baseada em evidências científicas. Instituto Glia: Cognição e Desenvolvimento, 2014, 23p.

AZEVEDO, Sonia Odette: <https://pt-br.facebook.com/soniaodette.azevedo>. **Formação Educação Especial 2015 / AEE São José 2015**.

KRUPP, Ana P.S. da Silva. Neuroeducação e aprendizagem. **Neurociências em benefício da Educação**. [S. l. : s. n.], agosto, 2014. Disponível em: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2014/08/neuroeducacao-e-aprendizagem.html>. Acesso em: 21/11/2015

PROJETO ATENÇÃO BRASIL. **Educando com a ajuda das neurociências**: cartilha do educador. Instituto Glia: Cognição e Desenvolvimento, 2010, 13p.

ROCHA, Jennifer. **Neurociência cognitiva e Educação**: o conhecimento da mente e do cérebro e seus impactos no âmbito educacional. Campinas, 24 p, 2013. Disponível em: [www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000922417](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000922417). Acesso em: 25/11/2015.

SIMÕES, Sonia Odette T.A. **Formação continuada de Professores do município de São José 2014-2015**. MOODLE: **Neuroeducação aplicada na Educação Especial** - <http://educacaovirtual.pmsj.sc.gov.br>.

SIMÕES, Sonia Odette Targino. <https://www.facebook.com/.../Sonia-Odette-Targino-SimõesFormação>. **Professores Educação Especial São José**.

## - VII -

### **Grupo de Trabalho 7: Professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE**

1. **Alessandra Mina dos Santos**
2. **Anna Lya Duarte de Farias**
3. **Denanci Luiza do Prado**
4. **Kátia Rosiléia Cesconetto**
5. **Lourdes Brolesi**
6. **Luciane de Souza Loch**
7. **Patrícia Karla Jales Lopes**
8. **Patricia Mattos da Silva**
9. **Salete Vieira Padilha**
10. **Zilma da Rosa Lima**

## **PRÁTICAS EDUCATIVAS: CRIATIVIDADE, LUDICIDADE E JOGOS**

### **1 APRESENTAÇÃO**

Defenderemos a utilização dos jogos e brincadeiras como recursos didáticos altamente produtivos para a aquisição dos conhecimentos formais. Na escola, torna-se um valioso instrumento para que educadores conheçam melhor seus alunos. Com as atividades lúdicas no centro do processo pedagógico, a criança conseguirá articular de maneira mais alegre e espontânea os diferentes conhecimentos necessários à compreensão do mundo dos adultos.

## **2 CRIATIVIDADE, LUDICIDADE E JOGOS**

O jogo é o resultado de um sistema linguístico cotidiano baseado num contexto social, pois o jogo assume a imagem que cada sociedade lhe atribui. Também pode ser percebido como um sistema de regras.

Na antiguidade o jogo era visto como recreação não dando muita importância ao contexto, já na idade média ele foi considerado como “não sério”, sendo associado aos jogos de azar.

Jogar é uma prática que ultrapassa os tempos, tem entre outras funções ampliar os conhecimentos, além de melhorar a capacidade de trabalhar em grupo, auxiliando na integração social e ainda pode facilitar o aprendizado individual e coletivo.

Segundo Kishimoto (2001), antes do romantismo havia três concepções que relacionavam o jogo infantil e a educação:

- a) o jogo infantil como forma de recreação;
- b) o jogo como forma de favorecimento do ensino dos conteúdos escolares;
- c) o jogo como meio de diagnosticar a personalidade infantil, ajustando o ensino às necessidades infantis.

O jogo torna-se fundamental na vida da criança como instrumento indispensável ao seu pleno desenvolvimento, enquanto recurso de integração, socialização e de superação de inúmeros desajustes de ordem psicossocial, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade, raciocínio e investigação.

### **Como a criança vê a regra**

Para Macedo (1995, p.8), os jogos de regras constituem-se em “formas democráticas de intercâmbio social entre crianças ou adultos”. É necessária uma consideração recíproca, sendo a transgressão das regras uma falta grave. Os jogadores dependem, assim, um do outro, sendo a coletividade um caráter próprio dessa estrutura, além da importância do desenvolvimento da criança ao formular estratégias no decorrer da atividade. O jogador precisa ser melhor do que o seu oponente para ganhar, pois, apesar de ambos começarem “do zero”, com o decorrer do jogo um deles precisa errar menos e ser mais rápido, enfim, ser mais habilidoso a cada jogada.

De acordo com Piaget (1990, p.216), “O jogo de regras apresenta precisamente um equilíbrio sutil entre a assimilação ao eu – princípio de todo o jogo – e a vida social”. A criança, além de entender melhor o seu próprio eu, passa a interagir socialmente, criando uma cumplicidade relativa aos seus companheiros e ao respeito mútuo às regras do jogo.

Segundo Kishimoto (2001) há, nos jogos, regras explícitas – no jogo de xadrez, por exemplo – e regras implícitas – quando a criança entra no seu mundo de faz-de-conta. Nesta última a criança pode imitar o pai, por exemplo, procurando agir como ele agiria, estando localizada nessa “necessidade” de fazer igual ao pai, durante a imitação, a regra implícita do jogo.

As regras para as crianças são muito importantes, no qual elas não infringem e através delas que o jogo se torna atraente e desafiante, a criança “educando-se” conforme o grupo no qual está inserida.

## **Características do Jogo**

Os jogos podem ser estruturados em:

**Jogos de exercício**, a criança repete movimentos que lhe trouxeram efeitos satisfatórios e prazerosos, sendo assim a partir dessas repetições que a criança passa a formar hábitos, os quais são a base para futuras operações mentais.

Os jogos de exercício caracterizam a atividade lúdica da criança no período de desenvolvimento intitulado por Piaget de sensório-motor.

De acordo com Kobayashi (2005), Piaget divide os jogos de exercício em: jogos de exercícios simples os quais envolvem os aspectos motores (correr, pular, etc.); jogos de exercícios que envolvem o próprio pensamento - a criança pergunta por perguntar (a fase dos porquês, por exemplo).

Como forma de conteúdo, a criança passa a aplicar as formas dos esquemas que assimilou nos jogos de exercício. “Se os jogos de exercício são a base para o “como”, os jogos simbólicos são a base para o “porquê” das coisas” (MACEDO, 1995, p.8).

**Os jogos simbólicos** permite às crianças assimilar o mundo como desejam, por meio de um prazer lúdico, inventando e criando analogias, ela passa a compreender as coisas imaginando o seu significado.

**Os jogos funcionais**, assim como para Piaget, são compostos de movimentos simples – agitar dos dedos, produção de ruídos e sons, entre outros.

**Os Jogos Dramáticos** são:

"[...] dramatizações empregadas com o fim de proporcionar aos alunos uma introdução sem brusquidão à linguagem dramática". (LIMA 2000, p. 4).  
Conforme Slade (1978, p.17) "[...] o jogo dramático é uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim um comportamento real dos seres humanos".

Ele se expressa na maneira como a criança pensa, comprova, relaxa, trabalha, lembra, ousa, experimenta, cria e absorve.

A ação espontânea que está diretamente relacionada à qualidade dramática, caracteriza-se, conforme Romanã (1992), pela capacidade de desempenhar papéis ou dar respostas comuns, como se fosse a primeira vez que estivesse realizando.

A imaginação dramática está no centro da criatividade humana, sendo parte fundamental do processo de desenvolvimento da inteligência e, por isso, deve estar no centro da educação. Mesmo considerando que a imitação e o jogo estão relacionados ao processo de pensamento e ao desenvolvimento da cognição, é a imaginação dramática que interioriza os objetos e lhes confere significados (KOUDELA, 1984).

Os jogos dramáticos garantem a aquisição do conhecimento intuitivo e intelectual, também incentivam a discussão de problemas rotineiros, ao considerarem a melhor maneira de lidar com eles e conservarem o que aprenderam, levando conhecimentos escolares para a vida, pois eles não se dissociam nesta situação, são unidos e, por isso, as atividades recebem mais significação e valor.

**Nos jogos de ficção**, a criança pratica atividades de uma interpretação mais complexa. Por volta de três a quatro anos o jogo passa a ter um importante papel na evolução psíquica da criança. Nessa fase ela brinca de faz de conta e repete cenas como se procurasse, com isso, compreender e aprender o significado dos atos das pessoas. Ela

cria situações imaginárias, desenvolvendo o pensamento abstrato. Nos jogos de aquisição, por sua vez, a criança observa, escuta e se esforça para perceber e compreender o mundo a sua volta.

**Jogos de fabricação** em que a criança reúne, combina, modifica, transforma e cria novos objetos (a ficção e a aquisição têm um papel importante nessa fase). A criança atua sobre os objetos, procurando entendê-los.

### **Como o professor pode trabalhar as regras dos jogos**

Segundo estudiosos para entendermos melhor o jogo, precisamos contemplar os três níveis de diferenciações: O jogo como resultado de uma linguagem, a qual é derivada de um determinado contexto social; o jogo em um dado sistema de regras e o jogo enquanto objeto.

Kishimoto (2001) elabora seis critérios para identificar traços específicos dos jogos: 1) não literalidade; 2) efeito positivo; 3) flexibilidade; 4) prioridade do processo de brincar; 5) livre escolha; 6) controle interno.

Para Kishimoto (2001, p.28), “o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos”.

Macedo (1995) defende o valor psicopedagógico do jogo. A criança constrói respostas por meio de um trabalho lúdico, simbólico e operatório integrados. O ato de conhecer, para a criança, remete a um jogo de investigação, a partir do qual se pode ganhar, perder ou tentar mais uma vez.

O jogo deveria ser utilizado por todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da criança, na escola ele é um recurso no qual o professor pode utilizar para ensinar os conteúdos contribuindo para o enriquecimento intelectual.

Segundo Piaget, os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Não basta apenas transmitir os conhecimentos sistematizados sem os valores que eles trazem subentendidos. É preciso fazer com que as crianças os entendam, interpretando-os, questionando-os e buscando soluções para os problemas.

Lima (1980) corrobora dizendo que é necessário introduzir atividades que sejam condizentes com o processo de aprendizagem da criança. Que seja de uma forma lúdica e prazerosa.

### **O jogo e o desenvolvimento infantil.**

Estudos da Psicologia do Desenvolvimento destacam que a brincadeira e o jogo desempenham funções psicossociais, afetivas e intelectuais básicas no processo de desenvolvimento infantil.

Quando são propostas atividades com jogos para alunos, a reação mais comum é de alegria e prazer pela atividade a ser desenvolvida. O interesse pelo material do jogo, pelas regras ou pelo desafio proposto envolve o aluno, estimulando-o à ação. Partilhamos da concepção vygotskiana, a qual expõe que, quando a criança brinca, há a movimentação de sentimentos e expressões que são exteriorizadas pelo riso, pelo prazer e pela alegria. Vygotsky expõe, no entanto, que não podemos definir que as atividades lúdicas caracterizem-se, necessariamente, pelo prazer, uma vez que reconhecemos que muitas dessas atividades não oferecem situações prazerosas a todos os participantes, sobretudo em jogos que exigem classificação e eliminação. Além disso, encontramos outras

atividades que oferecem maior prazer do que certas brincadeiras. (SANTANNA; MIRANDA, 2014, P.101)

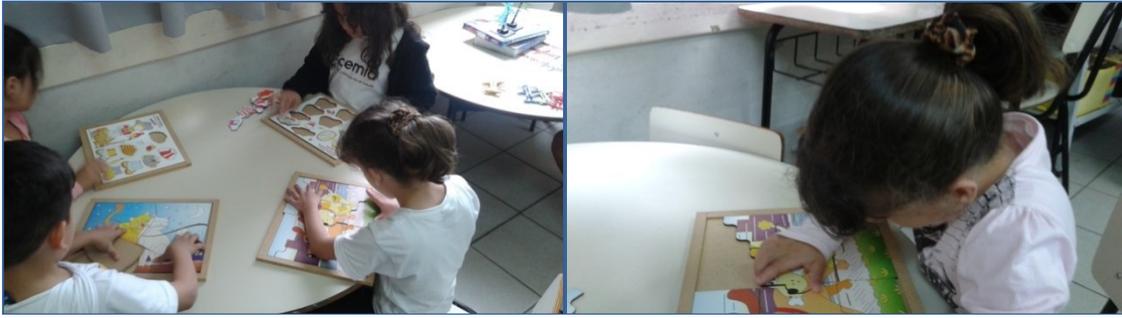
Para Vygotsky (1989) definir o brincar exclusivamente como atividade que dá prazer é incorreto por duas razões: em primeiro lugar há muitas atividades que dão prazer mais intenso para a criança do que o brincar; em segundo lugar há jogos cuja própria natureza não é sempre agradável como por exemplo os jogos desportivos em que há desprazer quando o resultado final é desfavorável (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2004, p. 34).

Grando (2001) in Valle (2008, p.22), referindo-se ao uso de jogos como instrumento no processo ensino-aprendizagem, aponta vantagens e desvantagens, sendo apresentadas de forma objetiva na tabela abaixo:

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>fixação de conceitos</b> já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno;</li> <li>• <b>introdução e desenvolvimento de conceitos</b> de difícil compreensão;</li> <li>• desenvolvimento de <b>estratégias de resolução de problemas</b> (desafio dos jogos);</li> <li>• aprender a <b>tomar decisões</b> e saber <b>avaliá-las</b>;</li> <li>• <b>significação</b> para conceitos aparentemente incompreensíveis;</li> <li>• propicia o relacionamento de diferentes disciplinas (<b>interdisciplinaridade</b>);</li> <li>• requer a <b>participação ativa do aluno na construção</b> do seu próprio conhecimento;</li> <li>• favorece a <b>socialização</b> entre alunos e a conscientização do <b>trabalho em equipe</b>;</li> <li>• a utilização dos jogos é um fator de <b>motivação</b> para os alunos;</li> <li>• dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da <b>criatividade</b>, do <b>senso crítico</b>, da participação, da <b>competição "sadia"</b>, da <b>observação</b>, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do <b>prazer em aprender</b>;</li> <li>• as atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis;</li> <li>• as atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um <b>caráter puramente aleatório</b>, tornando-se um <b>"apêndice" em sala de aula</b>. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, <b>sem saber por que jogam</b>;</li> <li>• o <b>tempo gasto</b> com as atividades de jogo em sala de aula <b>é maior</b> e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo;</li> <li>• as <b>falsas concepções</b> de que devem <b>ensinar todos os conceitos por meio dos jogos</b>. Então, as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum para o aluno;</li> <li>• a <b>perda de "ludicidade" do jogo</b> pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo;</li> <li>• a <b>coerção do professor</b>, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, <b>destruindo a voluntariedade</b> pertencente a natureza do jogo;</li> <li>• a dificuldade de acesso e disponibilidade de materiais e recursos sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente.</li> </ul>

Com base nesse estudo o jogo ao ser utilizado na educação especial é uma ferramenta importante para o desenvolvimento infantil, no entanto é necessário refletir que tipo de jogo pode ser utilizado e como trabalhar, respeitando cada especificidade do aluno.

Desenvolvendo coordenação motora, atenção, socialização, percepção...



Fonte: Grupo de Trabalho 7: Professores do AEE.



Fonte: Grupo de Trabalho 7: Professores do AEE.

### 3 CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

Os jogos e brincadeiras são, na sua essência, uma maneira de contribuir para a formação de atitudes, normas, cooperação, socialização, responsabilidades, direitos e deveres. Ao jogar a criança libera energia e deixa perpassar emoções e atitudes que, muitas vezes, não conseguimos perceber somente dentro de uma sala de aula. O ensino por meio do lúdico favorece a aprendizagem das crianças que apresentam dificuldades. É uma forma de aprender de maneira correta, tornando-se uma alternativa para que o professor consiga intervir para a promoção do processo de aprendizagem dessas crianças. Mas para que consiga fazer isso é necessário que conheça como a ludicidade na escola é importante e que tipo de jogos e brincadeiras é mais apropriado em cada faixa etária. Dessa forma, saberá como lidar com diferentes situações que surgirão na escola.

### REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sonia Odette: <https://pt-br.facebook.com/soniaodette.azevedo>. **Formação Educação Especial 2015 / AEE São José 2015.**

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil.** Campinas-SP: Papirus, 2004.

KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KOBAYASHI, M. C. M. **Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** Bauru: EDUSC, 2005.

KOUDELA, I.D. **Jogos Teatrais**. 4.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1984.

LIMA, L. A. **Psicodrama e Dinâmica de Grupo**: Re-criando possibilidades para o Ensino de Psicologia na Universidade. Dissertação de Mestrado sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Alberto Vidal França. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000, 1-124 p.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: **Módulo VIII – O impacto da neurociência na sala de aula**. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: 3.ed. LTC Editora S.A, 1990.

ROMANÃ, M.A. **Construção Coletiva do Conhecimento através do psicodrama**. Campinas: Papirus, 1992.

SANTANNA, Adriene; MIRANDA, A.C.T. **Teoria e prática na educação infantil**. Maringá – PR: Unicesumar, 2014.

SIMÕES, Sonia Odette T. A. **Formação Continuada de Professores do Município de São José 2014 – 2015**. Disponível em: MOODLE: **Neuroeducação aplicada na Educação Especial** - educacaovirtual.pmsj.sc.gov.br

SLADE, P. **O Jogo Dramático Infantil** (Trad. Belink, T. direção e edição Abramovich, F.) São Paulo: Summus, 1978.

SIMÕES, Sonia Odette T. A. **Formação Continuada de Professores do Município de São José 2014 – 2015**. MOODLE: **Neuroeducação aplicada na Educação Especial** - educacaovirtual.pmsj.sc.gov.br

SIMÕES, Sonia Odette Targino. <https://www.facebook.com/.../Sonia-Odette-Targino-SimõesFormação>. **Professores Educação Especial São José**.

VALLE, Tânia Gracy Martins. **Práticas educativas: criatividade, ludicidade e jogos**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

- VIII -

**Grupo de Trabalho 8: Professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE**

1. Cleide Carmem Balestreri Ractz
2. Fabiana Mary Tonelli

3. **Juliana Marques da Silva**
4. **Lenita Terezinha Lehmkuhl**
5. **Maria do Socorro de Sales**

## **NEUROAPRENDIZAGEM E COGNIÇÃO: AS NEURÓBICAS**

### **1 APRESENTAÇÃO**

Este texto é o resultado do estudo do tema Neuróbicas, abordado na formação continuada para professores do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de São José e ministrado pela Professora Doutora Sonia Odete T.A. Simões.

O tema aborda a capacidade que o cérebro possui em ampliar e recuperar suas funções mentais por meio de exercícios cerebrais, aos quais a neurociência denomina NEURÓBICAS.

A Neuróbica surgiu em 1990, criada pelo neurocientista norte americano Lawrence C. Katz, a princípio utilizada em idosos como estratégia de evitar o declínio mental destas pessoas.

Contudo, percebeu-se que o uso dos exercícios neuróbicos é capaz de trazer benefícios a todo tipo de pessoas, inclusive em crianças com deficiência, devendo, todavia, observar suas individualidades.

O texto nos mostra que ao estimular nosso cérebro modificamos e criamos novas conexões, o que resulta em aprendizagem. A neuróbica é uma estratégia que pode ser utilizada por profissionais da educação como novas formas de desenvolver o ensino e a aprendizagem. Mas para que se alcance resultados positivos, metodologia e um olhar aguçado para cada situação são fundamentais.

### **2 NEURÓBICA, NEUROAPRENDIZAGEM E COGNIÇÃO**

Neuróbica, nada mais é do que a “ginástica do cérebro”, que aumenta e até desenvolve a capacidade de comunicação – conexões – entre os neurônios (células cerebrais), tal evento é conhecido por sinapses. Sua prática é recomendada a pessoas de todas as idades, apesar de ter sido desenvolvida, a princípio, para ser aplicada em idosos. Além de potencializar as conexões entre os neurônios, evitando a diminuição da capacidade e qualidade das sinapses, a Neuróbica é capaz de promover a formação de novas conexões neurais, este fenômeno é conhecido como Plasticidade Neural ou Cerebral.

A Neuróbica quando surgiu era utilizada para evitar problemas degenerativos e decorrentes da idade em idosos, hoje ela é muito utilizada por profissionais como forma de investir na capacidade de memorização e superação de traumas em pacientes de todas as idades, sendo recomendada para pessoas com hábitos rotineiros e metódicos, tirando-as de sua zona de conforto, estimulando áreas do cérebro pouco exercitadas. Também indicada à pessoas que apresentam pequenos esquecimentos a partir dos 40, 45 anos ou menos até, pessoas que costumam ter esquecimentos frequentes não associados, pessoas que apresentam decréscimo na memória.

As atividades neuróbicas não tratam tão somente de acrescentar novas atividades ao cotidiano, mas de fazer de maneira diferente o que é realizado no dia a dia. Seu

objetivo é executar as ações de forma consciente, levando a reações emocionais e cerebrais.

A prática de exercícios da neuróbica oferece ao cérebro experiências que fogem a rotina, usando inúmeras combinações dos sentidos - visão, olfato, tato, paladar e audição, além dos "sentidos" de cunho emocional e social. No entanto, é preciso observar a intencionalidade e intensidade dos exercícios para cada indivíduo.

### **O cérebro pode se modificar após uma lesão?**

Sim pode sofrer modificações, pois pessoas que perderam massa encefálica em acidentes podem ter uma excelente reabilitação das funções perdidas. Quando estes acidentados são crianças submetidas a tratamentos por meio dos exercícios neuróbicos, muitas vezes, em sua vida adulta as sequelas são imperceptíveis. Nestes casos, o cérebro foi capaz de regeneração da maioria das funções.

Por muitos anos, tínhamos conhecimento que o cérebro era estático e não se modificava, entretanto este conceito, de que pessoas idosas poderiam vir a desenvolver novas habilidades, era remoto, e que pessoas com deficiências estariam restritas as suas limitações físicas e mentais. Porém já sabemos que no decorrer de nossas vidas podemos obter mudanças em nosso cérebro, quando aprendemos e desenvolvemos novas habilidades.

O ato de aprender não esta apenas em guardar informações, mas também informar ao cérebro que aquela informação é importante e que a qualquer momento você poderá precisar dela. Esta ação fará com que uma nova conexão aconteça entre os neurônios e eles passarão a fazer uma nova comunicação, uma nova estrutura, com conexões resistentes, mas modificadas.

Nascemos com milhões de conexões cerebrais. Elas são como tomadas que serão ligadas de acordo com as habilidades desenvolvidas. Exemplo: Um bebê quando começa a entender a sua comunicação com o choro e começa a descobrir suas mãos, engatinhar, e andar está dando função as suas ações desenvolvendo habilidades e estabelecendo conexões.

Há casos de perda de movimentos ocasionados por acidentes em que após um longo tratamento a pessoa voltou a recuperá-lo. Neste caso estamos falando da plasticidade neural que é a capacidade do cérebro modificar-se.

Já a neurogênese, é o nascimento de novas células ocupando uma área em volta de uma lesão propiciando uma reabilitação das habilidades perdidas.

Assim com avançados estudos da neurociência, surgiram inúmeras publicações onde pessoas recuperaram não só a habilidade da área perdida, mas também a autoestima e consequentemente uma nova qualidade de vida.

É preciso informar que esta função do cérebro produzir novas células e formar novas conexões acontece em toda a vida. Por isso existem idosos ativos e produtivos e crianças com deficiências desenvolvendo novas habilidades.

Precisamos ofertar para o nosso cérebro motivação através de atividades, agradáveis e criativas.

### **Atividades para plasticidade Neural (dicas):**

- Estabelecer metas como alimentação saudável, sono com qualidade, e ingestão de água;
- Mudança de rota - ir por um caminho diferente, pegue uma rua em que você nunca andou observando suas paisagens e construções.;

- Pentear os cabelos e escovar os dentes com a mão não usual;
- Tomar o banho com os olhos fechados;
- Ler dois ou mais livros ao mesmo tempo;
- Observar as placas dos carros, guardar dois números ou duas letras e buscar em outras placas estas mesmas informações;
- Fazer cruzadinhas ou caça palavras com metas;
- Organizar sua bolsa antes de sair de casa, falando em voz alta tudo que esta dentro da mesma e lembrar tudo o que você colocou na volta para a casa;
- Ditado invertido (ex. cérebro----orberéc) e escreva palavras diferentes;
- Faça frases com as palavras anteriores.

### 3 CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

Com o estudo do tema neuróbica foi possível compreender que nosso cérebro é mais poderoso do que pensávamos. Sua capacidade de se fortalecer e de se reinventar é simplesmente extraordinária. Ele é capaz de encontrar caminhos pelos quais nem ele mesmo conhecia, criando e restabelecendo conexões consideradas perdidas.

Assim, com a compreensão de que com os exercícios neuróbicos, pessoas com lesões por traumas ou congênitas, que afetam o desempenho tanto motor quanto cognitivo, podem superá-las de forma satisfatória ou até recuperarem-se totalmente. E para indivíduos sem qualquer limitação física ou mental, promovem ampliação de suas funções cerebrais.

Contudo é preciso difundir esta parte da Neurociência para o maior número possível de pessoas envolvidas com a educação de maneira geral, pois esta estratégia não beneficia somente aos alunos da educação especial, mas é capaz de promover modificações estruturais e funcionais no Sistema Nervoso Central, já que entendemos a aprendizagem como um processo complexo e dinâmico tem início e é processada a nível cerebral.

### REFERÊNCIAS

APRENDER CRIANÇA. **Cartilha da Inclusão Escolar: Inclusão Baseada em Evidências Científicas.** Instituto Glia: Cognição e Desenvolvimento, 2014. 23 p.

AZEVEDO, Sonia Odette: <https://pt-br.facebook.com/soniaodette.azevedo>. **Formação Educação Especial 2015 / AEE São José 2015.**

GLOZMAN, Janna. **A Prática Neuropsicológica fundamentada em Luria e Vygotsky: avaliação, habilitação e reabilitação na infância.** Tradução: Carla Anauate. São Paulo: Memnon, 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: Módulo VIII – O impacto da neurociência na sala de aula.** Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

PROJETO ATENÇÃO BRASIL. **Educando com a ajuda das Neurociências.**  
[www.metodosupera.com.br/noticias/neurobica/](http://www.metodosupera.com.br/noticias/neurobica/)  
[metodosupera.com.br/repostagens/neurobica-saiba-como-fazer-e-conheca-os-](http://metodosupera.com.br/repostagens/neurobica-saiba-como-fazer-e-conheca-os-)

beneficios-da-ginastica-para-o-cerebro cartilha do Educador. Instituto Glia: Cognição e Desenvolvimento, 2010.

SIMÕES, Sonia Odette T. A. **Formação Continuada de Professores do Município de São José 2014 – 2015.** MOODLE: Neuroeducação aplicada na Educação Especial - educacaovirtual.pmsj.sc.gov.br

SIMÕES, Sonia Odette Targino. <https://www.facebook.com/.../Sonia-Odette-Targino-SimõesFormação>. Professores Educação Especial São José.

VALLE, Tânia Gracy Martins. **Práticas educativas: criatividade, ludicidade e jogos.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

## - IX -

### **Grupo de Trabalho 9: Professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE**

1. **Andreza Folster**
2. **Carla de Almeida Pereira Varandas**
3. **Carolina Andrada Saraiva**
4. **Joyce Fernanda dos Santos**
5. **Rafael Philippe Corrêa**
6. **Tamara Thais Machado**
7. **Tânia Regina pereira**

## **NEUROAPRENDIZAGEM E COGNIÇÃO: OS JOGOS.**

### **1 CONCEITO - ATIVIDADE LÚDICA**

É todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando de sua execução, ou seja, divertir o praticante.

### **2 CONCEITO - JOGO**

O jogo é diversão, fonte de aprendizado, estimula o sujeito e facilita atitudes socializantes. Ajuda a pensar e treinar o cérebro.

Batllori (2007) sugere que pessoas que constantemente desafiam suas mentes elaborando estratégias para resolver problemas e absorver novas informações têm as mentes mais afiadas, claras e trabalhadoras.

O ato de desafiar de propósito sua memória, seu foco, elaborar estratégia, concentração, coordenação motora, raciocínio lógico, pensamento lateral é como exercitar o seu cérebro.

A prática dos jogos ajuda a manter as habilidades cerebrais, pois a atividade mental preenche suas reservas cognitivas, e socializar-se estimula seu cérebro. Os jogos propõe o desenvolvimento de todas as habilidades concernentes ao mundo

contemporâneo, ou seja, aos aspectos cognitivos, emocionais e éticos.

Os estudantes serão capazes de pensar de forma investigativa, de estabelecer conclusões lógicas, de comunicar-se com clareza e coerência, terão autoconfiança, resolverão situações conflituosas com responsabilidade e respeito às diferenças.

Propõe-se examinar as relações entre o processo de produção e transformação do saber, realizado pelo sujeito cognitivo e seu discurso, e o processo de elaboração e reelaboração de um mundo semioticamente construído, conduzido pelo sujeito discursivo.

A participação ativa e construtiva dos estudantes, tanto nos jogos como nas regras (alteração e recriação), pode ser mais significativa para eles, que passam a ter um rendimento maior e o gosto pela descoberta.

Permite o desenvolvimento geral de suas capacidades de raciocínio, de análise e de visualização, de compreensão e ressignificação, devido à vivência dos registros de representação e sua coordenação, ou seja, o registro discursivo.

Produz um prazer saudável, desconhecido por aqueles que nunca decidem colocar em andamento seu intelecto, algo que um indivíduo merece experimentar desde os primeiros anos de vida.

Não se deve esquecer que a capacidade mental, da mesma forma que a força física, deve ser desenvolvida com o exercício. .

Desenvolver nos alunos capacidades, conhecimentos, atitudes e habilidades cognitivas e sociais, tais como: favorecer a mobilidade, estimular a comunicação, ajudar a desenvolver a imaginação, facilitar a aquisição de novos conceitos, incentivar a diversão individual e em grupo, desenvolver a lógica e o sentido comum. Proporcionar experiências, explorar potencialidades e limitações, estimular a aceitação de hierarquias e o trabalho em equipe, incentivar a confiança e a comunicação, desenvolver habilidades manuais, estabelecer valores, ajudar no desenvolvimento físico e mental. Não se trata de incluir na aula o mesmo jogo que a criança pratica em casa, na rua ou quando participa de acampamentos, mas sim de buscar jogos e atividades recreativas que sirvam para alcançar objetivos concretos de aprendizado, aquisição de novos conhecimentos, desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais. Jorge Batllori (2007).

O jogo tem como objetivo desenvolver a socialização, a agilidade de raciocínio, a concentração, a abstração, o pensamento lateral, a habilidade matemática, a 33 coordenações motoras finas, a percepção, a sequência, a habilidade visuoespacial, a atenção seletiva, a memória de trabalho, a liderança, assim como desenvolver a capacidade de elaborar estratégias e análises, de saber competir, de focar nas soluções, de solucionar os desafios, além de promover a reflexão das relações interpessoal e intrapessoal.

É interessante propiciar maneiras diferentes de representação dos pontos dos jogos, explorando diferentes tipos de registros.

Muitas são as possibilidades de utilização dos jogos para favorecimento de aprendizagens escolares

#### **Elas podem acontecer:**

- Pelo livre brincar no espaço, quando se acredita que o brincar já garante certas aprendizagens matemáticas ou desenvolvimento do raciocínio lógico;
- Pela observação da realização de brincadeiras e jogos para conhecimento da mobilização e construção de novos conceitos;
- Pela transformação de jogos tradicionais da infância (bingo, jogo da memória,

jogo da velha, dominó, amarelinha)

Ao elaborar um jogo como atividade o professor deve manter em vista a ludicidade que atrairá o interesse da criança. Há jogos que são enfadonhos e desinteressantes. A criança perde logo o interesse por eles.

### **3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Como conduzir o trabalho em sala de aula de modo que os jogos possam ser brincados e resulte em aprendizagem:

O processo didático-pedagógico pautado na utilização de jogos para favorecimento de aprendizagens matemáticas constitui-se fundamentalmente em três etapas:

- Ensino de um novo jogo para a aprendizagem das regras do jogo;
- Desenvolvimento do jogo pelas crianças;
- Discussão coletiva do jogo socializando situações.

#### **I. No primeiro momento:**

É importante que o processo pedagógico seja centrado no grande grupo.

- Conceber estratégias de organização da classe de forma que todos possam assimilar as regras do jogo,
- Observar uma, duas ou três crianças jogando com orientação do professor, e estejam sentados em círculo.
- O objetivo é oferecer oportunidades aos alunos de compreenderem as regras, ou seja, de aprender a jogar.

#### **II. Segundo momento:**

O professor discute ideias coletivamente, retomando algumas situações para socializar.

- Discussão oral sobre o jogo;
- Relato de como foi jogado.
- Análise e reconstrução por meio de registros produzidos no jogo; nova regra a ser inserida.

#### **III. Nossas sugestões o jogo corrida dos carrinhos**

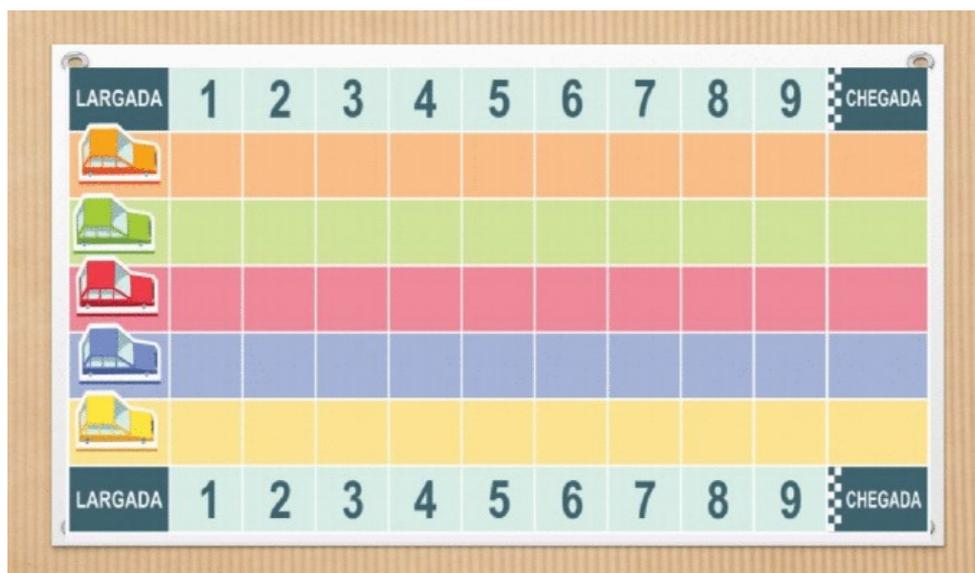
##### **Objetivos:**

- Elaborar e interpretar situações problemas utilizando cálculo mental e estratégias pessoais
- Construir conceitos de sucessor e antecessor, mais e menos, longe e perto.

O jogo inicia com o primeiro jogador lançando o dado e avançando o número de casas sorteado no dado.

- O peão que primeiro atingir o final da pista, casa da chegada, é o vencedor do jogo.
- Durante a execução do jogo, questionar os alunos sobre as jogadas como:
- Quantas casas faltam para ganhar o jogo,
- Quem está na quem está na frente,

- Quem está atrás, quantos a mais,
- Quantos a menos...
- Dialogar com os alunos sobre as aprendizagens adquiridas e solicitar aos alunos uma produção escrita sobre o que vivenciaram no jogo.
- Quem está perdendo?
- Quanta falta para alcançar os demais?
- Quem está ganhando?
- Com quantos a mais?
- E outras provocações que forem pertinentes em cada situação.



Fonte: Grupo de Trabalho 9: Professores do AEE.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sonia Odette: <https://pt-br.facebook.com/soniaodette.azevedo>. **Formação Educação Especial 2015 / AEE São José 2015.**

BATLLORI, Jorge. **Jogos para treinar o cérebro.** São Paulo: Madras Editora, 2007.

SIMÕES, Sonia Odette T. A. **Formação Continuada de Professores do Município de São José 2014 – 2015.** MOODLE: Neuroeducação aplicada na Educação Especial - [educacaovirtual.pmsj.sc.gov.br](http://educacaovirtual.pmsj.sc.gov.br)

SIMÕES, Sonia Odette Targino. <https://www.facebook.com/.../Sonia-Odette-Targino-SimõesFormação>. **Professores Educação Especial São José.**

## **Grupo de Trabalho 10: Professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE**

- 1. Ana Lucia Machado**
- 2. Andrea Fernandes Demiciano**
- 3. Fabiana Ferreira Martins**
- 4. Jucineide Da Silva**

### **NEUROAPRENDIZAGEM E COGNIÇÃO: ATIVIDADES DE RACIOCÍNIO**

#### **1 APRESENTAÇÃO**

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre o processo de desenvolvimento cognitivo através das atividades de raciocínio promovidas pelos professores da educação especial do CEM Interativo Floresta.

Promover a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano é a primeira finalidade de toda a estrutura educacional. Existem várias formas de conceber o desenvolvimento e a aprendizagem das propriedades fundamentais do ser humano e de sua multiplicidade de fatores intra e interindividuais, bem como aqueles referentes às disponibilidades do meio material. Podendo ser adotadas diferentes visões e explicações na compreensão da forma como o sujeito aprende e se desenvolve.

Neste sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento pressupõem uma relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Assim, as interações sociais, principalmente as que ocorrem no âmbito escolar, são essenciais para o incremento do processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo.

Vygotsky (1995) afirmou que é a sociedade – e não a natureza – que deve figurar em primeiro plano como fator determinante da conduta e do desenvolvimento humano. Isso porque o desenvolvimento cultural incorpora, transforma e supera a dimensão natural do desenvolvimento da criança.

O professor de educação especial exerce um papel de mediador na relação de aprendizagem-desenvolvimento do aluno com deficiência, devendo se atualizar e buscar incrementos junto à organização educacional a fim de tornar o processo da aprendizagem atual, dinâmico e prazeroso.

Os professores devem estabelecer limites de forma clara apresentando firmeza nas atitudes da mesma forma que trata as demais crianças. No campo da aprendizagem/desenvolvimento deixar que ela observe, experimente e tente realizar as atividades, mediar e fazer refletir sobre as diferentes possibilidades daquela ação. A mediação feita pelo professor com base nas reais dificuldades e possibilidades de sua sala de aula favorece a criação de um ambiente de respeito mútuo e interação social entre os alunos (CALDEIRA e CAVALARI, 2010).

#### **2 DESENVOLVIMENTO**

A aprendizagem é o processo ou o ato de adquirir conhecimento. Esta estabelece ligações entre os estímulos e respostas equivalentes, causando a adaptação de um ser vivo ao meio em que se está inserido. Sendo um fenômeno que faz parte da pedagogia, a aprendizagem é uma modificação do comportamento do indivíduo em função da

experiência. A aprendizagem escolar se distingue pelo caráter sistemático e intencional e pela organização das atividades (estímulos) que a desencadeiam, atividades que se inserem em um quadro de finalidades e exigências determinadas pela instituição ou pelos órgãos da educação do local.

Segundo Luria A. R (1979, p.1),

O homem recebe um imenso número de estímulos, mas entre estes ele seleciona os mais importantes e ignora os restantes. Potencialmente ele pode fazer grande número de possíveis movimentos, mas destaca poucos movimentos racionais que integram as suas habilidades e inibe os outros.

Nosso cérebro repercute de maneira diferente para cada indivíduo no processo de aprendizagem. No entanto, o trabalho em grupo é uma ferramenta eficaz, que propicia motivação e aprimoramento do aprendiz, sem contar que o deixa menos ansioso. As atividades que envolvem principalmente os jogos em sala de aula aumentam a concentração, coordenação motora e o raciocínio, desenvolve as habilidades de aspectos cognitivos, emocionais e éticos que contribui para o exercício do cérebro.

A plasticidade cerebral é a denominação usada para referenciar a capacidade adaptativa do sistema nervoso central; habilidade para modificar sua organização estrutural e funcional. Propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência e como adaptação a condições mutantes e a estímulos repetidos (KANDEL; SCHAWARTZ, 2003; KOLB; WHISHAW, 2002).

As deficiências sensoriais e físicas (visual, auditiva, motora) e as perturbações fisiológicas originam tipos específicos de dificuldades na aprendizagem. Dessa forma, o professor tem um grande compromisso com a educação especial. São necessários conteúdos educativos para melhorar as dificuldades que são encontradas no decorrer do ensino.

Segundo Luria (1979), o homem pensante é capaz de raciocinar e resolver tarefas lógicas, sem incluir o processo de solução na atividade prática. Tudo isso sugere que o processo de pensamento pode ser uma atividade teórica especial que nos leva a novas conclusões e, assim, tem caráter produtivo.

O raciocínio é o exercício da razão pelo qual se procura alcançar o entendimento de atos e fatos, se formulam ideias, se elaboram juízos, se deduz algo a partir de uma ou mais premissas. O raciocínio pode ser considerado também um dos integrantes dos mecanismos dos processos cognitivos superiores da formação de conceitos e da solução de problemas, sendo parte do pensamento resolver.

As atividades de raciocínio objetivam manter as habilidades cerebrais, pensar mais rápido e a aprender mais. Dessa forma, as atividades de raciocínio devem ser adequadas a cada tipo de deficiência:

- Deficiência Auditiva: Atividades relacionadas com a LIBRAS e imagens. Exemplo: Jogos como dominó alfabetização, quantidade, memória e discriminação auditiva.
- Deficiência Visual: Atividades relacionadas com Braille, memória tátil-sinestésica e memória auditiva. Exemplo: Jogos como dominó tátil, memória tátil, reglete de mesa, literatura como elemento de construção do imaginário.
- Deficiência Intelectual: Atividades relacionadas com imagens, sons, texturas. Exemplo: Jogos como dominó, memória, alfabeto móvel, jogo dos sete erros, caça-palavras, entre outros.

Estes tipos de atividades estão relacionados entre si, e influenciam diretamente no processo de ensino aprendizagem, ao mesmo tempo tendem a prejudicar caso forem aplicados de maneira incorreta para cada tipo de deficiência. Sendo assim, faz-se necessário analisar a evolução dessas atividades, para entender o contexto que o aluno está inserido atualmente.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o curso de Neuroeducação Aplicada na Educação Especial procuramos estudar, compreender e articular com os demais profissionais da área a relação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, bem como investigar quais teorias embasam o trabalho destes profissionais. O estudo permitiu compreendermos a importância do professor da educação especial enquanto mediador e da função da aprendizagem escolar como propulsora de desenvolvimento psíquico.

As crianças com deficiência devem ser tratadas como as demais crianças do meio escolar, sempre respeitando suas particularidades. Esta perspectiva global se dá numa visão realista de cada criança. Serve também para reconhecer que a visão inicial pode muitas vezes mudar e evoluir no desempenho da aprendizagem. Uma criança com deficiência pode obter resultados escolares significativos. E sempre se deve ter adequação do currículo funcional ou individual às necessidades da criança. Os professores devem investir na intervenção pedagógica ampla e técnicas que possam ajudar na aprendizagem.

### REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Sonia Odette: <https://pt-br.facebook.com/soniaodette.azevedo>. **Formação Educação Especial 2015 / AEE São José 2015.**
- BATLLORI, J. **Jogos para treinar o cérebro.** Tradução de Fina Iniguez. São Paulo: Madras.2006.
- BRANDÃO, Marcos Lira. **As bases biológicas do comportamento.** São Paulo: EPU, 2004.
- CALDEIRA, Lucinete de Fátima Menegassi. CAVALARI, Nilton. **Dificuldade De Aprendizagem Com Deficiência.** Caderno Multidisciplinar de Pós Graduação da UCP, Pitanga, V. 1, nº4, p. 38-47, abril de 2010.
- KANDEL, E.R.; SCHWARTZ, J.H.; JESSELL, T.M. **Princípios da Neurociência.** São Paulo: Manole, 2003.
- KOLB, B.; WHISHAW, I.Q. **Neurociência do comportamento.** São Paulo: Editora Monole, 2002.
- LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral:** (volumes III; IV). Rio de Janeiro: Ed.Civilização Brasileira S.A, 1979.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky:** (a relevância do social). 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar:** curso de aperfeiçoamento: Módulo VIII – O impacto da neurociência na sala de aula. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

SCIELO. **Processos cognitivos e plasticidade cerebral.** Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382006000100009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382006000100009&script=sci_arttext).  
Acesso em 09/11/2015.

SIMÕES, Sonia Odette T. A. **Formação Continuada de Professores do Município de São José 2014 – 2015.** MOODLE: Neuroeducação aplicada na Educação Especial - educacaovirtual.pmsj.sc.gov.br

SIMÕES, Sonia Odette Targino. <https://www.facebook.com/.../Sonia-Odette-Targino-SimõesFormação>. **Professores Educação Especial São José.**

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.



## Palitos- desafio

Quatro quadrados estão sendo formados por 16 palitos. Tente retirar 2 palitos, movimentando 3 deles para obter ONZE.

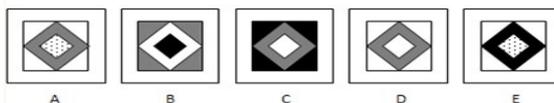


## Descobrimo padrões

A seguir, temos algumas figuras que obedecem certo padrão.



A figura, que deve ser colocada no lugar da interrogação é A, B, C, D ou E?



Fonte: Grupo de Trabalho 10: Professores do AEE.

- Vamos observar como se comportam os quadrados:
- O quadrado maior obedece à sequência:  
Preto; Branco; Cinza; Preto; ...  
Logo, o próximo será Branco.
  - O quadrado médio obedece à sequência:  
Branco, Cinza, Preto; Branco; ...  
Logo, o próximo será Cinza.
  - O quadrado pequeno (no meio) obedece a sequência:  
Sem pontos; com pontos; sem pontos; com pontos; ...  
Logo, o próximo será sem pontos.
- A resposta correta é a letra **D**

## APÊNDICE 1

### CRONOGRAMAS DA CONSULTORIA PARA OS ANOS DE 2014 E 2015



**CONSULTORIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA  
CRONOGRAMA MESTRE - 2014**

**SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

<b>PROF.ª DRA. SONIA ODETTE TARGINO DE AZEVEDO SIMÕES</b>									
<b>PROFESSORA CONSULTORA - FORMADORA</b>									
MESES	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
DATAS	14	8	9 - 13 - 14	10 - 11 - 13	RECESSO	12 - 13 - 15	9 - 10 - 12	(HORAS TRABALHADAS PELO SETOR ED. ESP.)	
<b>ATIVIDADE I</b>	Profs. Auxs. Ensino Ed. Especial	Profs. Auxs. Ensino Ed. Especial	Profs. Auxs. Ensino Ed. Especial	Profs. Auxs. Ensino Ed. Especial	-	Profs. Auxs. Ensino Ed. Especial	Profs. Auxs. Ensino Ed. Especial	Profs. Auxs. Ensino Ed. Especial	SEMINÁRIO DE SO (REALIZAÇÃO RESPONSABILIDADE DO SETOR ED. ESP.)
CARGA HORÁRIA	8h00/12h00 13h30/17h30	8h00/12h00 13h30/17h30	8h00/12h00 13h30/17h30	8h00/12h00 13h30/17h30	-	8h00/12h00 13h30/17h30	8h00/12h00 13h30/17h30	8h00/12h00 13h30/17h30	
<b>DATAS</b>	17	10							
<b>ATIVIDADE II</b>	Diretores Especialistas Coordenads.	Diretores Especialistas Coordenads.	Profs. Auxs. Ensino Ed. Especial	Profs. Auxs. Ensino Ed. Especial		Profs. Auxs. Ensino Ed. Especial	Profs. Auxs. Ensino Ed. Especial		
CARGA HORÁRIA	8h00/12h00 13h30/17h30	8h00/12h00 13h30/17h30	8h00/12h00 13h30/17h30	8h00/12h00 13h30/17h30		8h00/12h00 13h30/17h30	8h00/12h00 13h30/17h30		
<b>DATAS</b>	18	25							
<b>ATIVIDADE III</b>	Prof. AEE Profs. Auxs	Prof. AEE Profs. Auxs	Prof. AEE Profs. Auxs	Prof. AEE Profs. Auxs	-	Prof. AEE Profs. Auxs	Prof. AEE Profs. Auxs	Prof. AEE	
CARGA HORÁRIA	8h00/12h00 13h30/17h30	8h00/12h00 13h30/17h30	8h00/12h00 13h30/17h30	8h00/12h00 13h30/17h30	-	8h00/12h00 13h30/17h30	8h00/12h00 13h30/17h30	8h00/12h00 13h30/17h30	
<b>DATAS</b>	28								
<b>ATIVIDADE IV</b>	Setor Pedag.	Setor Pedag.							
CARGA HORÁRIA	8h00/12h00	8h00/12h00							
<b>AGRUPAMENTO</b>	7 GRUPOS	7 GRUPOS	6 GRUPOS	6 GRUPOS		6 GRUPOS	6 GRUPOS	6 GRUPOS	
<b>TOTAL C/H MÊS</b>	28h00	28h00	24H00	24H00		24H00	24H00	24h00	08h00
<b>C/H ACUMULADA</b>	-	56h00	80	104		128	152		



**CONSULTORIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
CRONOGRAMA MESTRE – 2015**  
Prof.ª DRA. SONIA ODETTE T. A. SIMÕES  
PÚBLICO-ALVO: DIRETORES – ESPECIALISTAS –  
PROFESSORES – AUXILIARES DE ENSINO

**SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Mezes	Março	Abril	Maió	Junho	Jul.	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
Dias/mês	2-4-5	5-7-8-10	4-5-6-8	8-9-10-12	-	10 - 12 - 14	14 - 16 - 18	05 - 07 - 09	09 - 11 - 13
Datas Form.	02/03 - 2ªf.	06/04 - 2ªf.	04/05 - 2ªf.	08/06 - 2ªf.		10/08 - 2ªf.	14/09 - 2ªf.	05/10 - 2ªf.	09/11 - 2ªf.
Grupo I SEE - ENI	Diretores e Especialistas	Diretores e Especialistas	Diretores e Especialistas	Diretores e Especialistas		Diretores e Especialistas	Diretores e Especialistas	Diretores e Especialistas	Diretores e Especialistas
C/H - 04h00	Período Matutino 08h00/12h00								
Datas Form.	02/03 - 2ªf.	06/04 - 2ªf.	04/05 - 2ªf.	08/06 - 2ªf.		MOODLE – FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL ONLINE			
Grupo II SEE - TATIANA	Diretores e Especialistas	Diretores e Especialistas	Diretores e Especialistas	Diretores e Especialistas		FÓRUM DE ATIVIDADES: ABERTURA – primeira 3ª feira do mês. POSTAGENS: Publicação e socialização de atividades de estudos. INTERATIVIDADE: troca de informações – resolução de problemas			
C/H - 04h00	Período Vespertino 13h30/17h30								
Datas Form.	04/03 - 3ªf.	07/04 - 3ªf.	05/05 - 3ªf.	09/06 - 3ªf.		FÓRUM + INTERATIVIDADE = 04H00			
Grupo III SEE - TÂNIA	Professores	Professores	Professores	Professores		12/08 - 4ªf.	16/09 - 4ªf.	07/10 - 4ªf.	11/11 - 4ªf.
C/H - 04h00	Período Vespertino 13h30/17h30								
Datas Form.	05/03 - 4ªf.	08/04 - 4ªf.	06/05 - 4ªf.	10/06 - 4ªf.		MOODLE – FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL ONLINE			
Grupo IV SEE - KETRYN	Professores	Professores	Professores	Professores		FÓRUM DE ATIVIDADES: FECHAMENTO – última 5ª feira do mês. CHAT ONLINE: Quinta-Feira: Das 19h00 às 21h00			
C/H - 04h00	Período Matutino 08h00/12h00								
Data Form.		10/04 - 6ªf.	08/05 - 6ªf.	12/06 - 6ªf.		14/08 - 6ªf.	18/09 - 6ªf.	09/10 - 6ªf.	13/11 - 6ªf.
Grupo V SEE - Mª HELENA	-	Professores AEE	Professores AEE	Professores AEE		Professores AEE	Professores AEE	Professores AEE	Professores AEE
C/H - 04h00	Período Matutino 08h00/12h00								
SOMATÓRIA DE ATIVIDADES TRABALHADAS									
Total C/H Mês	16h00	20h00	20h00	20h00		20h00	20h00	20h00	20h00
C/H Acumulada	-	36h00	56h00	76h00		96h00	116h00	136h00	156h00
SOMATÓRIA DE ATIVIDADES TRABALHADAS									
SOCIALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS EM VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS – NOVEMBRO/DEZEMBRO – 4h00									

## APÊNDICE 2

## CONSULTORIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – GRUPOS DO FACEBOOK



- Visualizado por 104

Fonte: Postagem no Grupo Social. 15 de set de 2014.

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=799572153386202&set=gm.1418826388396179&type=1>



- Visualizado por 104

Fonte: Postagem no Grupo Social. 15 de set de 2014.

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=799572153386202&set=gm.1418826388396179&type=1>

**Saete Vieira Padilha** adicionou novas fotos — com Eni Cristina Ventura e outras 2 pessoas

11 de dezembro de 2015 ·

Finalizando nossas ..... vivências.....experiências e aprendizados...Educação Especial.....com um grupo super legal ..... Casa do Educador!!!!!!  
Obrigada Doutora Sonia O dette.....por nos proporcionar esse momento fantástico.....



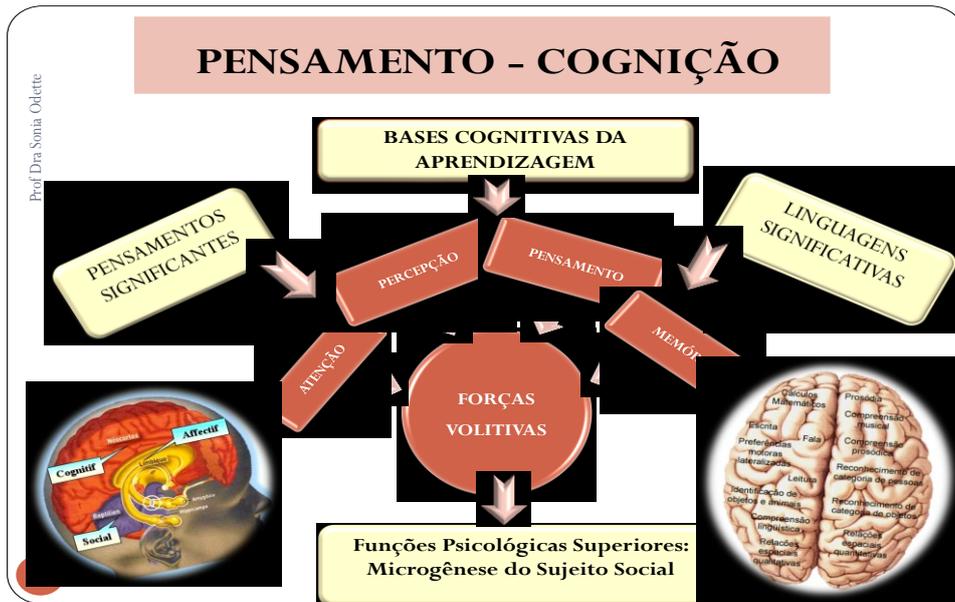
Fonte: Postagem no Grupo Social. 11 de dez de 2015.  
<https://www.facebook.com/photo>

**Sonia Odette Targino Simões** Professoras educadoras do município de São José nos aprimoramos em linguagens que, diferenciadas, nos apontaram caminhos para a inclusão socioeducativa em nossas escolas. Abraços fraternos e sucesso na jornada profissional.

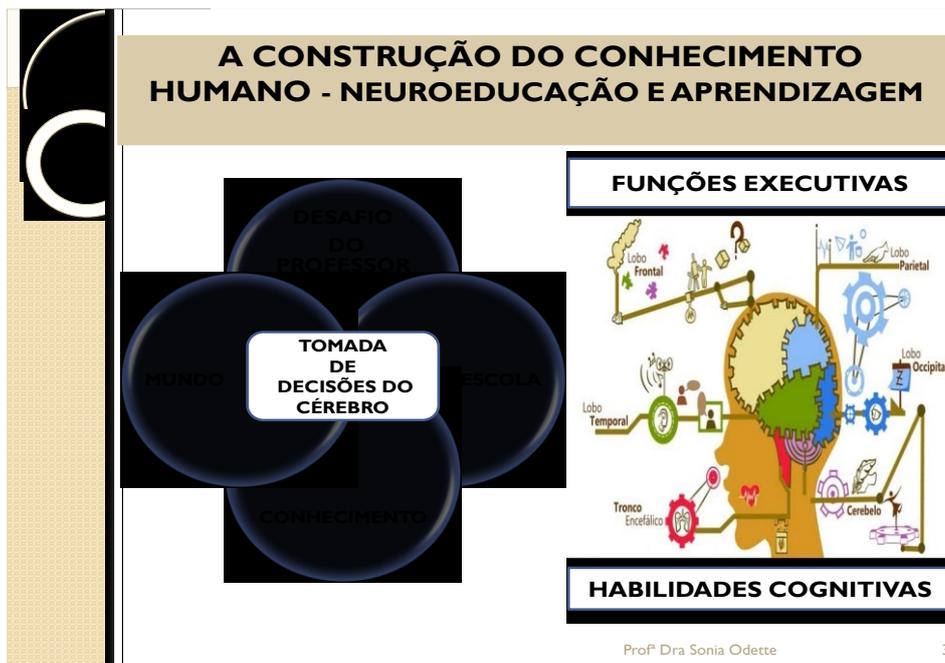


Fonte: Postagem no Grupo Social. 11 de dez de 2015.  
<https://www.facebook.com/photo>

**APÊNDICE 3**  
**AMOSTRA DE IMAGENS DIDÁTICAS DO CURSO NOS ANOS DE**  
**2014 E 2015**



Fonte: Slides elaborados pela Consultora: Dra. Sonia Odette T. Simões.



Fonte: Slides elaborados pela Consultora: Dra. Sonia Odette T. Simões.



Fonte: Slides elaborados pela Consultora: Dra. Sonia Odette T. Simões.



Fonte: Slides elaborados pela Consultora: Dra. Sonia Odette T. Simões.

**Prof.<sup>a</sup> Dra Sonia Odette T. A. Simões**  
**Consultora – Formadora - Educação Especial Inclusiva**  
 e-mail: soniatsimoes@gmail.com  
**FACEBOOK: SONIA ODETTE**

---

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

ESTRATÉGIAS DE  
 aprendizagem  
 ensina

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EDUCAÇÃO ESPECIAL – AGOSTO – 2015**

**DIRETORES ESCOLARES – ESPECIALISTAS EDUCACIONAIS –  
 COORDENADORES - PROFESSORES – AUXILIARES DE ENSINO**

**REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ**

1 PROF.<sup>a</sup> DRA. SONIA ODETTE

Fonte: Slides elaborados pela Consultora: Dra. Sonia Odette T. Simões.

**MEDIAÇÃO – COMPENSAÇÃO DE DEFICIÊNCIAS**

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO REAL	ZONA PRÓXIMO DE DESENVOLVIMENTO	NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO POTENCIAL
MEDIAÇÃO SIMBÓLICA PERFIL DO ALUNO REAL	MEDIAÇÃO INTENCIONAL AÇÕES INTERVENTORAS	META DE TRABALHO AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
A LINGUAGEM CONSTRÓI O PENSAMENTO	MODIFICABILIDADES COGNITIVAS	POSSIBILIDADES EM POTENCIAIS – PLASTICIDADES
MODIFICÁVEL	PLANO DE ENSINO INDIVIDUAL - INSTRUMENTOS	POSSIBILIDADES COGNITIVAS
		

PROF.<sup>a</sup> DRA. SONIA ODETTE

Fonte: Slides elaborados pela Consultora: Dra. Sonia Odette T. Simões.

## APÊNDICE 4

### SOCIALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS - 2014

#### I - VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS – CASA DO EDUCADOR



Fonte: Acervo do professor-consultor, 2014.

## APÊNDICE 4

### SOCIALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS – 2015

#### II - VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS – CASA DO EDUCADOR



Fonte: Acervo do professor-consultor, 2015.

## APÊNDICE 4

### SOCIALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS – 2015

#### III - VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS – CASA DO EDUCADOR



Fonte: Acervo do professor-consultor, 2015.

## APÊNDICE 4

### SOCIALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS – 2015

#### IV - VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS – CASA DO EDUCADOR



Fonte: Acervo do professor-consultor, 2015.

## APÊNDICE 4

### SOCIALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS – 2015

#### V - VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS – CASA DO EDUCADOR



Fonte: Acervo do professor-consultor, 2015.

## APÊNDICE 4

### SOCIALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS – 2015

#### VI - VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS – CASA DO EDUCADOR



Fonte: Acervo do professor-consultor, 2015.

## APÊNDICE 4

### SOCIALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS – 2015

#### VII - VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS – CASA DO EDUCADOR



**Fonte: Acervo do professor-consultor, 2015.**