

14°

congresso de pesquisa, ensino e extensão

conpeex

A Matemática está
em tudo!

PIBID

REALIZAÇÃO:



APOIO:



Aluno	Trabalho
AHIRA WALESKA GALEAS MARTINS CHAVEIRO	MOTIVAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ENSINO MÉDIO
ALYSON ROMAO BATISTA	IDENTIDADE CULTURAL GOIANA: MUSEUS COMO AMBIENTES NÃO FORMAIS DE ENSINO APRENDIZAGEM
ANA FLÁVIA NOGUEIRA MACHADO	RELATO DE EXPERIÊNCIA DA AULA PRÁTICA HISTÓRIA DAS REAÇÕES QUÍMICAS QUE OCORREM NOS ORGANISMOS VIVOS (FOTOSSÍNTESE, RESPIRAÇÃO E FERMENTAÇÃO)
ANA LUCIA DE AZEVEDO	AULAS DE CIÊNCIAS E A DISCUSSÃO AMBIENTAL: USO DA CROMATOGRÁFIA EM PAPEL E SUAS RELAÇÕES COM A CONTAMINAÇÃO POR AGROTÓXICO
ANA PAULA KUNZLER	RELAÇÕES HUMANAS E PSICOLOGIA DO TRABALHO EM NUTRIÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID PSICOLOGIA
ANGELO ANTONIO SANTOS DE OLIVEIRA	A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: LENDO CIÊNCIA
BARBARA FERREIRA BUENO	CONHECIMENTO CULTURAL DE GOIÂNIA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO CIENTÍFICO
BARBARA NAVES DOS SANTOS	POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
BRUNO HENRIQUE FERREIRA DE SOUSA	Podcasts no ensino de ciências
BRUNO HENRIQUE MAGALHAES SANTOS	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA BIBLIOTECA TUTORADA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

Aluno	Trabalho
BRUNO MOMISSO FABRETTE DORNELES DE OLIVEIRA	AO SOM DE CANTO E VIOLÃO: ATIVIDADES DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE VARGAS, EM GOIÂNIA
CAMILA SILVA CABRAL	O PIBID/PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: O QUE VEM DEPOIS DO FIM?
CARLOS ANDRÉ NUNES LOPES	EJA e PIBID: Um olhar crítico sobre o contexto educacional e seus processos formativos
DEBORA DAMACENA DE ANDRADE	DESEJOS, DILEMAS E CONFLITOS NA ADOLESCÊNCIA: UM PROJETO DE PSICOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL
DEBORA MARQUES SILVA	CULTURA, SOCIEDADE E FORMAÇÃO HUMANA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA
FERNANDA HELENA VAZ SIQUEIRA	PIBID - DANÇA E A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA / EDUCATIVA NA ESCOLA
GABRIEL PINHEIRO DE CASTRO	GGP-PIBID FISICA FORMAÇÃO E FECHAMENTO DE UM PGP: UM RELATO DE EXPERIENCIA
GUSTAVO FERREIRA DOS SANTOS	ASPECTOS SOCIAIS QUE INFLUENCIAM NO COMPORTAMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
HANA JULIANA DA COSTA BRITO	O ENSINO DE LIBRAS PARA ALUNOS SURDOS E OUVINTES NO CONTEXTO PIBID
HELLEN DAIANY GONÇALVES COSTA	DESCARTE INADEQUADO DE PILHAS E BATERIAS E A CONTAMINAÇÃO POR MERCÚRIO NO MEIO AMBIENTE

Aluno	Trabalho
IARA DE OLIVEIRA	OFICINA DE LITERATURA: UM ESPAÇO PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA ESCOLA
INGRID FERREIRA DE CARVALHO	A temática relacionada às armas químicas como proposta de contextualização em aulas de Química
ISABELA RUCONSVE CARVALHO	Práticas Experimentais no Ensino Geográfico: O Conteúdo de Erosão do Solo Abordado na Feira de Ciências
ISABELLE ANELLI FARIAS MATIAS	TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: EXPERIÊNCIA EXITOSA
JAKELLINE PRADO SANTOS	PIBID: leitura orientada de poemas em francês
JOAO MARCOS DE LIMA FARIA	A APROXIMAÇÃO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA COM A ESCOLACAMPO: ATIVIDADES E INTERVENÇÃO DO PIBID BIOLOGIA
KAMILA RODRIGUES GOMES	O CONCEITO DE TERRITÓRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM LÚDICA COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA.
KAUANE ALVES MENEZES	ETNICIDADE E CULTURA AFROBRASILEIRA NA ESCOLA: UM BALANÇO DA ATUAÇÃO DO PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS - UFG REGIONAL CATALÃO (2014-2017)*
KAUARA KAMILA SOUZA ARAUJO	Uma experiência de formação colaborativa entre licenciandos
KENNEDY RODRIGUES DOS SANTOS	ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CAPOEIRA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Aluno	Trabalho
LANUSSY KAROLINY OLIVEIRA LIRA	O ENSINO DE PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: EXPERIÊNCIAS NO PIBID PSICOLOGIA
LEONOURA KATARINA SANTOS	A PAISAGEM LOCAL COMO FORMA DE APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: UMA INTERVENÇÃO PIBID EM CATALÃO (GO)
LORENA ALVES MORAES	Utilização do jogo "Na trilha dos Artrópodes" como uma estratégia didática
LUCAS MATHEUS DE LIMA DAL BERTO	AS INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO E ALUNO-ALUNO INFLUENCIANDO NO AMBIENTE ESCOLAR: UM RELATO A PARTIR DE VIVÊNCIAS PELO PIBID
LYLIAN NARA PIRES BANDEIRA	O ENSINO DE ESPANHOL POR MEIO DE LENDAS: UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL
MARCOS ESTEVÃO CARDOSO	NARRATIVAS DE VIDA COMO FORMA DE REFLEXÃO DAS PRÁTICAS VIVENCIADAS NO CAMPO DA ESCOLA, INFLUENCIADAS PELO CAMPO DA VIDA
MARIANA FERREIRA HERCULANO	Problematização das questões ambientais no Ensino Médio a partir do tema Petróleo
MARILIA CAETANO RODRIGUES MORAIS	ATIVIDADES DO PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS NA ESCOLA ESTADUAL JARDIM AMÉRICA EM 2017
MATHEUS COSTA GONTIJO	O CONSUMO DE ÁGUA E AS QUESTÕES AMBIENTAIS: UM LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O CONSUMO DIRETO E INDIRETO DE ÁGUA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
MICHELE ANDRADE DA SILVA	POSSIBILIDADES FORMATIVAS DA ATIVIDADE DE CAMPO NO MORRO DA SERRINHA PARA O ENTENDIMENTO DA TEMÁTICA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Aluno	Trabalho
NATHÁLIA GOMES DE CAMPOS PINHEIRO	Práticas Democráticas no Espaço Escolar
OMAR OTTON LEAL BORGES	O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA LINGUÍSTICA DE CORPUS
PEDRO ROMARIO SANTOS DA SILVA	PROFESSOR/A PARA QUÊ? A resistência como uma potência discursiva
PRISCILLA PINHEIRO DE OLIVEIRA	OS DISCURSOS DA PRÁTICA COTIDIANA NO PROJETO COLAGEM HUMANA PARA PESSOAS URBANAS
RAFAEL ALONSO JERONIMO CORVALAN	O CONTEÚDO CIDADE-CAMPO COMO POTENCIALIZADOR PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA
RAFAEL AZEVEDO BRAZ	Diferentes estratégias para incluir e buscar a aprendizagem da matemática a um aluno com TDAH
RAFAELA PAULA HONORATO	A consciência histórica de estudantes, acerca da ditadura militar no Brasil.
RAYLLA RODRIGUES DOS SANTOS	Mural matemático
RENATA MARQUES ALENCASTRO VEIGA HONORATO	CONTRIBUIÇÕES DO PIBID - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO CURSO DE LETRAS: LIBRAS DA UFG
RODRIGO DAMASCENO LEITE	MATEMÁTICA E MÚSICA: PROPOSTA PARA UM ENSINO INTERDISCIPLINAR
ROSA MARTINS REZENDE VILELA	RETEXTUALIZAÇÃO DA PROVA ADA

Aluno

Trabalho

SARAH BITTENCOURT

EDUCAÇÃO E PERIFERIA: A DIDÁTICA E SUAS FORMAS DE APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE

STELA CRISTINA DE MORAES

SOCIALIZAÇÃO, NA EDUCAÇÃO INFANTIL, POR MEIO DO BRINCAR COM INTUITO DE PROMOVER A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

SUELI MARIA DE OLIVEIRA REGINO

HORA DO CONTO NO PIBID: CONTOS DE FADAS EM LIBRAS

TATIANA ROSA COELHO ALVARENGA

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DANDO ASAS A IMAGINAÇÃO

TIAGO GUILHERME DE MELO

UMA EXPERIÊNCIA COM MATERIAIS MANIPULÁVEIS: O ENSINO DAS OPERAÇÕES ENTRE UNIDADES NEGATIVAS E POSITIVAS

TIAGO MARTINS VIEIRA

CANTANDO E TOCANDO VILLA-LOBOS : O PIBID MÚSICA NA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROF^a MARIA NOSIDEA PALMEIRA DAS NEVES

VICTÓRIA DE ARAUJO AQUINO

PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO RECREIO DIRIGIDO

VICTORIA LOPES PACHECO

OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: DISCUSSÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS DE ESCRITA

VITORIA REGIA ALMEIDA SA

DIDATIZAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE FLE

WELLIDA CRISTINA PEREIRA

PARA ALÉM DA SALA DE AULA

YHANKA JESUS LOUZA

A Geomorfologia na perspectiva do cotidiano.

MOTIVAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ENSINO MÉDIO¹

CHAVEIRO, Ahira Waleska Galeas Martins². **FERNANDES**, Aline dos Santos³.
ALENCAR, Maiky Souza Pires de⁴. **PIRES**, Lylian Nara⁵. **MACHADO**, Patrícia
Roberta de Almeida⁶.

Palavras-chave: Motivação; Incentivo; Interesse; Ensino-Aprendizagem.

Justificativa/base teórica: A falta de interesse pela aprendizagem parece aumentar a cada dia e, de forma geral, em todas as disciplinas ofertadas pela escola na educação básica, especificamente na disciplina de espanhol que é o foco de observação e análise desta pesquisa. Esse desinteresse é, muitas vezes, perceptível entre os professores de espanhol que, por sua vez, também se sentem desmotivados diante da desvalorização por parte do Governo e da própria sociedade. São muitos os fatores que contribuem para que o ensino-aprendizagem de espanhol sofra esse mal estar, por um lado o Sistema de Ensino do Brasil que, passa por mudanças que desvalorizam tanto o ensino quanto os profissionais da educação, e, por outro lado, observa-se certa aceitação e acomodação social em aceitar o mínimo que a educação pode ofertar.

Este trabalho tem como base as atividades realizadas no PIBID de Letras: Espanhol da UFG, em uma escola estadual de Goiânia, e busca aumentar a motivação discente e seu interesse pelo estudo da língua espanhola.

A motivação pode ser adquirida, desenvolvida, ampliada ou mesmo o contrário, conforme os tipos de estímulos recebidos e trabalhados que podem ser tanto intrínsecos quanto extrínsecos (WILLIAMS e BURDEN, 1997). O estímulo intrínseco é aquele em que o indivíduo já apresenta interesse natural ao que está sendo apresentado; ao contrário do estímulo extrínseco, que trata do incentivo proveniente de meio exterior a este indivíduo. Assim sendo, a motivação extrínseca, bastante presente nos processos de ensino-aprendizagem e nas relações entre professor e alunos, pode despertar e desenvolver o interesse discente acerca do aprendizado de uma língua estrangeira.

¹ Resumo revisado pela orientadora e coordenadora do PIBID de Letras: Espanhol, Patrícia R. de A. C. Machado.

² Bolsista de ID do programa PIBID de Letras: Espanhol da UFG.

³ Bolsista de ID do programa PIBID de Letras: Espanhol da UFG.

⁴ Bolsista de ID do programa PIBID de Letras: Espanhol da UFG.

⁵ Professora supervisora do programa PIBID de Letras: Espanhol de Letras: Espanhol da UFG.

⁶ Professora orientadora e coordenadora do programa PIBID de Letras: Espanhol da UFG.

Para Gardner (1985), ensinar uma língua estrangeira é diferente de ensinar qualquer outra disciplina, porque envolve não apenas conteúdos, mas toda uma cultura e posturas sociais de comunidades distintas das quais pertencem os alunos.

Contudo, uma dificuldade enfrentada nas escolas, segundo Sánchez (2001), refere-se ao constante uso de reforços positivos e negativos como incentivo aos processos de ensino-aprendizagem, o que, na verdade, acaba reforçando a reação dos alunos vinculada apenas a notas e punições, por exemplo. Nesse sentido, esse tipo de reforço não pode ser considerado incentivo à aprendizagem. Maslov (1943), afirma que o objetivo da motivação começa pela necessidade de algo, identificada pelo indivíduo, passa pelo suprimento dessa necessidade, com o intuito de alcançar sua realização e obter o conhecimento necessário.

Portanto, o papel do professor para a ampliação da motivação discente (motivação extrínseca), conforme Sánchez (2001), é o de buscar promover o interesse dos seus alunos, conduzir e nutrir tal interesse e, assim, tentar alcançar os objetivos de aprendizagem, já predeterminados, para o desenvolvimento da sua disciplina, em sala de aula. Nesse sentido, conclui-se que o professor deve se preocupar com a motivação e interesse discente em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, como já mencionado anteriormente, um dos problemas que mais afeta o processo de ensino-aprendizagem é a falta de motivação, de ambas as partes: docente e discente. Da parte do docente, se observa a desvalorização da profissão pelo governo e sociedade; a inversão dos valores éticos e morais enfrentados no âmbito de trabalho; as jornadas de trabalho exageradas para alcançar uma remuneração melhor, dentre outros. Já da parte do discente se observa a relação familiar, em que, em alguns casos, pais não se interessam pela aprendizagem dos filhos; questões econômicas; problemas emocionais como violência, opressão, abandono; em outras situações, a falta de referência familiar; falta de conhecimento acerca da importância da disciplina para a construção do conhecimento; falta de perspectiva futura; dentre outros aspectos que poderiam ser listados a partir de uma observação do contexto escolar e da nossa sociedade.

Ainda assim, considera-se importante e necessário que o professor exerça um papel ativo na ampliação da motivação discente, incentivando seus alunos nos processos de ensino-aprendizagem da sua disciplina. Esse incentivo pode acontecer a partir do

momento em que o docente passa a ter conhecimento do próprio processo de aprendizagem discente, dos interesses dos seus alunos, da demonstração docente de interesse pelo desenvolvimento dos seus discentes e, portanto, a partir do instante em que se comece a evidenciar o próprio interesse docente pelo desenvolvimento intelectual dos seus alunos, enquanto seres humanos e sociais em constante formação (ALMEIDA, 2012).

No PIBID de Letras: Espanhol, os pibidianos, juntamente com a professora supervisora, iniciaram o ano letivo com foco nas estratégias de motivação extrínseca, devido ao grande nível de desinteresse observado nos alunos do terceiro ano do ensino médio. Inicialmente, tratou-se de temas que se aproximam à realidade dos alunos. Assim, houve uma crescente na participação dos alunos em debates e execuções de tarefas. O projeto continuou incluindo as novas tecnologias e envolvendo os alunos em trabalhos virtuais como, por exemplo, a criação de história em quadrinhos por meio de sites próprios para esse fim. A motivação extrínseca continua sendo trabalhada de modo a buscar uma conscientização dos alunos para a importância da aprendizagem para a vida. Espera-se, com isso, potencializar nos alunos o desenvolvimento individual das suas próprias motivações intrínsecas para o aprendizado da língua espanhola.

Objetivo: Ampliar o nível de motivação discente em relação aos estudos da língua espanhola, na educação básica.

Metodologia: realização de atividades que possam fomentar a motivação extrínseca discente; utilização de questionários para compreender o desinteresse discente pelo espanhol e para analisar se as atividades do Pibid contribuíram para o aumento desse interesse.

Resultados/discussão: Esta pesquisa ainda se encontra em fase de desenvolvimento. Portanto, as discussões dos resultados serão realizadas posteriormente.

Considerações finais: A presente observação serviu para confirmar teses e teorias que tratam da motivação no ensino-aprendizagem adequando ao contexto de sala de aula, com 45 minutos de duração semanal, do ensino público, ressaltando que além de cumprir um currículo estabelecido pelo sistema de ensino brasileiro, ainda precisa preparar o aluno para os exames de seleção para ingresso no ensino superior. É uma tarefa árdua para os profissionais da educação, manejar esse

cenário com todas as dificuldades e deficiências existentes, porém não é impossível despertar o interesse do aluno para o conhecimento.

Referências:

ALMEIDA, D. L. de. A importância da motivação em sala de aula, 2012, disponível em www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-motivacao-em-sala-de-aula/83576/, último acesso em 05 de setembro de 2017.

GARDNER, R. C. Social Psychology and language learning: the role of attitudes and motivation. Londres: Edward Arnold, 1985.

MASLOV A. Motivación y personalidad. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 1991.

SÁNCHEZ E. M. S. (2017): La motivación en el aprendizaje, 2001, disponível em www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0083motivacion.htm, último acesso em 05 de setembro de 2017.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social. Cambridge University Press, 1997.

Fonte financiadora: CAPES-PIBID

IDENTIDADE CULTURAL GOIANA: MUSEUS COMO AMBIENTES NÃO FORMAIS DE ENSINO APRENDIZAGEM

BATISTA, Alyson Romão¹; **FEITOSA**, Ana Paula²; **BAIA**, Thaína Rodrigues³;
SANTANA, Daniele Pacheco⁴; **ROSA**, Dalva Eterna Gonçalves⁵

Palavras-chave: PIBID, Espaço não-formal, Museu, Alfabetização Científica.

Justificativa/Base Teórica

Este trabalho é um relato de experiências vividas no projeto de ensino-aprendizagem “Formação Cultural Brasileira: qual é a nossa identidade? ” Desenvolvido na Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães, em Goiânia – Goiás. Instituição parceira do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no âmbito do Subprojeto Interdisciplinar nas áreas de licenciaturas em Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia.

O Subprojeto Interdisciplinar tem como finalidade promover a alfabetização científica dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da escola parceira e desenvolver práticas pedagógicas que permitam aos educandos conhecerem e utilizarem os conceitos científicos no ambiente em que vivem. Assim, o subprojeto estará contribuindo para a formação de cidadãos críticos e autônomos, que sejam capazes de refletir, explicar e se posicionar criticamente diante das situações de seu cotidiano. (GOIÂNIA, Subprojeto Interdisciplinar, 2014).

O objetivo é promover a alfabetização e o letramento científico dos alunos do ciclo I turma C-1 composta por 22 alunos com faixa etária entre 8 a 9 anos, por meio de práticas que permitam aos educandos conhecerem e utilizarem os conceitos científicos no ambiente em que vivem. O tema: “Formação Cultural Brasileira: qual é a nossa identidade?” Foi trabalhado, tomando o Museu

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID. Acadêmico de Geografia Licenciatura na Universidade Federal de Goiás. IESA/UFG. E-mail: alyson.ufg@gmail.com

² Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID. Acadêmico de Geografia Licenciatura na Universidade Federal de Goiás. IESA/UFG. E-mail: anapaula7824@outlook.com

³ Ex-Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Acadêmica de Biologia na Universidade Federal de Goiás. ICB/UFG E-mail: thainabaia@gmail.com

⁴ Supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID. Professora na Escola Municipal Trajano de Sá Guimarães. E-mail: danielle_pacheco4@hotmail.com

⁵ Coordenadora de Área no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID. Professora Doutora na FE /UFG. E-mail: pibidfeufg@gmail.com

antropológico da Universidade Federal de Goiás, como espaço não formal de educação. Buscou-se na exposição *Lavras e Louvores*

[...] estimular a discussão sobre a região Centro-Oeste, da perspectiva da construção simbólica das identidades regionais: o conjunto de imagens, sentimentos, símbolos e objetos significativos da construção dessa identidade. Dessa forma, os objetos são compreendidos como portadores de sentidos, como signos desencadeadores de sentimentos, ideias, conhecimentos, memórias que dizem sobre nossas identidades. (LIMA; SENA. 2006)

Partindo dessa premissa, buscamos conhecer a cultura dos índios Karajá e as festividades do povo goiano, compreendendo os caminhos que pavimentaram a formação da diversidade cultural brasileira e a ação do homem no espaço em que habita. Marandino (2008, p. 93) afirma: “o museu se diferencia da escola não só quanto à seleção e amplitude dos conteúdos abordados como também em relação à forma de apresentação deles”. O aprendizado em um ambiente não formal possibilita a aproximação dos educandos com novos contextos de ensino para sua alfabetização científica instigando o conhecimento através desse viés para uma reflexão, discussão social e política.

Metodologia

O referido projeto de ensino-aprendizagem foi elaborado de forma coletiva pelos bolsistas, passando por três etapas: planejamento, desenvolvimento e reflexão. O planejamento baseou-se em uma visita prévia ao espaço museológico para explorar o seu potencial pedagógico, atendendo as demandas dos alunos a partir de observações em sala de aula e diários de campo; a elaboração teórica do projeto de ensino aprendizagem com definições de objetivos, procedimentos metodológicos, cronograma e preparação das atividades, apresentando formas objetivas de letramento científico focado em atividades artísticas e teóricas. Uma dessas atividades envolveu as festividades goianas do Divino Pai Eterno e Folia de Reis. Essa atividade foi elaborada na perspectiva de promover o conhecimento conceitual e cultural dos alunos sobre as festividades tradicionais no território goiano. Almeida (2008, p. 58) “Concebe o território como objeto de operações simbólicas no qual são projetadas as concepções de mundo dos sujeitos: uma

convivialidade, uma espécie de relação social, política, e simbólica que liga o homem a sua terra e, simultaneamente, estabelece sua identidade cultural.” Desta forma, foi realizada uma excursão de estudo no Museu Antropológico onde foi observada pelos alunos a trajetória dessas festividades, assim como roupas típicas, cantorias e imagens dos santos homenageados para a reflexão e desenvolvimento de atividade após a excursão.

Em sala de aula foi exibido um vídeo que explicava os aspectos marcantes da Festa do Divino Pai Eterno e da Folia de Reis. Após o vídeo foi proposta a construção das bandeiras, símbolos dessas festividades. Os alunos foram separados em 4 grupos de 5 pessoas onde cada um recebeu o material para a confecção da bandeira: tecido colorido, a imagem simbólica da festividade, que no caso da Folia de Reis optou-se por usar a representação dos três reis magos que presentearam Jesus em seu nascimento. Já a bandeira do Divino Pai Eterno foi simbolizada pela pomba branca. Cada grupo de alunos foi acompanhado pelos bolsistas que os auxiliavam, tirando as dúvidas e explicando o modo de operar com os materiais. Quando finalizada as atividades esses materiais criados pelos alunos foram recolhidos para posteriormente ser apresentado para a comunidade escolar no encerramento do projeto.

Resultados

A construção dessas bandeiras foi uma maneira de fazer os alunos refletirem sobre as festas tradicionais no território goiano, das quais muitos participam, mas não sabem explicar o porquê dessa festividade, sua origem e seu valor cultural. O desenvolvimento do projeto de ensino-aprendizagem utilizando o Museu Antropológico da UFG a partir da exposição *Lavras e Louvores* foi de suma importância para estimular o conhecimento científico dos alunos sobre a identidade cultural goiana, trabalhando contexto históricos culturais e conhecendo os caminhos que pavimentaram a construção dessa identidade possibilitando um novo olhar acerca das festividades no território goiano e sua influência direta nas vidas dos sujeitos que habitam naquele espaço. Ao utilizarmos um espaço não formal, sendo ele, institucionalizado ou

não institucionalizado, o estudante é levado a um pensamento sistêmico e, ao vivenciar os momentos históricos ali apresentados, ele passa a ter percepção em relação ao ambiente e suas inter-relações. E necessário que o professor se prepare para utilizar o ambiente não formal, visitando previamente e ver as possibilidades de conteúdos que podem ser abordados naquele espaço de forma que atenda os seus objetivos específicos.

Considerações Finais

A utilização do museu Antropológico foi um ponto crucial para trabalhar o tema do projeto, pois o ambiente não formal possibilitou várias propostas. “Socialmente são espaços que se interpenetram e se complementam mutuamente e ambos são imprescindíveis para formação do cidadão cientificamente alfabetizado” (MARANDINO 2008, p. 98). Ao utilizarmos um espaço não formal, sendo ele, institucionalizado ou não institucionalizado, o estudante é levado a um pensamento sistêmico e, ao vivenciar os momentos históricos ali apresentados, ele passa a ter percepção em relação ao ambiente e suas inter-relações. E necessário que o professor se prepare para utilizar o ambiente não formal, visitando previamente e ver as possibilidades de conteúdos que podem ser abordados naquele espaço de forma que atenda os seus objetivos específicos. O espaço não formal é muito temporal não se pode prever tudo, ficando assim, os educadores responsáveis por um preparo prévio conhecendo o ambiente, vendo as possibilidades para serem trabalhadas naquele espaço facilitando a exploração juntos com os alunos, observando e interagindo com toda a riqueza encontrada naquele espaço reunindo teoria e prática. A interdisciplinaridade caracterizou-se no diálogo entre as áreas de conhecimentos que fazem parte do PIBID interdisciplinar, para elaboração e desenvolvimento das atividades, por meio do trabalho em equipe, atingindo os objetivos do projeto de ensino aprendizagem e a formação de professores.

Referências:

ALMEIDA, Maria Geralda. **TERRITÓRIOS DE QUILOMBOLAS: pelos vãos e serras dos Kalunga de Goiás - patrimônio e biodiversidade de sujeitos do Cerrado**. Ateliê Geográfico-EDIÇÃO ESPECIAL. Goiânia-GO, v. 4, n. 1, p. 36-63. Fev.2010.

GOIÁS, Universidade Federal de Goiás. **Subprojeto PIBID interdisciplinar. Programa de Bolsas de Iniciação à Docência**. Disponível em: https://pibid.prograd.ufg.br/up/296/o/Subprojeto_Interdisciplinar-UFG-GYN.pdf. Acessado em: 01 de junho de 2017.

LIMA, Nei Clara de, SENA, Selma. **Exposição Lavras e Louvores**. Goiânia, Museu Antropológico da UFG,2006.

MARANDINO, Martha. **Interfaces da relação Escola Museu**. Cad.Cat.Ens.Fís., v. 18, n.1: p.85-100, abr. 2001.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA AULA PRÁTICA: HISTÓRIA DAS REAÇÕES QUÍMICAS QUE OCORREM NOS ORGANISMOS VIVOS (FOTOSSÍNTESE, RESPIRAÇÃO E FERMENTAÇÃO)*

MACHADO, Ana Flávia Nogueira¹. **MOTA**, Nathália Alves¹. **SOUSA**, Dayane Francisca¹. **SOARES**, Zilene Moreira Pereira². **SANTOS**, João Batista³.

Palavras chaves: História da Ciência, Fotossíntese, Respiração, Fermentação.

Justificativa/Base teórica: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da Licenciatura em Ciências Biológicas proporciona aos bolsistas experiências de aproximação com a realidade escolar, possibilitando que o licenciando investigue, problematize e reflita sobre as situações vivenciadas. O PIBID como política de incentivo à formação de professores vai muito além da formação inicial. O Programa almeja a melhoria do ensino de ciências, oferece a possibilidade no aluno da educação básica, vislumbrar a entrada numa universidade pública, e aos professores supervisores, uma formação continuada com suporte da universidade para propor novas atividades (SILVEIRA, 2017).

Em continuidade ao subprojeto aos qual este trabalho está vinculado, a saber, Sala de aula: espaço para atividades práticas e inserção da História e Filosofia da Biologia, relatamos aqui uma intervenção realizada numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Nosso subprojeto tem por objetivo promover discussões acerca do ensino de ciências e suas problemáticas, estimulando o desenvolvimento de atividades práticas, sempre dando ênfase a História e Filosofia da Ciência (HFC) na abordagem dos temas. Considera-se que essa perspectiva possibilita a compreensão de como os conceitos científicos foram construídos e auxilia tanto no planejamento quanto no desenvolvimento das ações.

Nessa experiência abordamos a temática: "As reações químicas nos seres vivos" numa perspectiva histórica. Acreditamos que essa perspectiva possibilite ao aluno uma nova forma de pensar a ciência, bem como a percepção do caráter de construção humana do conhecimento científico, da influência do contexto, do momento histórico vivido e da importância da coletividade. Como consequência

*Resumo foi revisado pela professora coordenadora e pelo professor supervisor vinculado ao PIBIDBio/UFG.

¹Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFG). Graduandas de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto de Ciências Biológicas (ICB/UFG). E-mail: anafnmachado@gmail.com; nathimotabio@gmail.com; bella_dayane@hotmail.com. ²Professora Doutora do ICB/UFG. Professora Coordenadora do Subprojeto do PIBID Biologia/UFG (PIBIDBio/UFG). E-mail: zilenemor@gmail.com. ³Professor da Educação Básica de Ensino e Supervisor do PIBIDBio/UFG. E-mail: joabiologia@hotmail.com.

dessa abordagem, esperamos apresentar o conhecimento científico de forma mais humanizada (MATTHEWS, 1995), possibilitando o desenvolvimento de um pensamento mais crítico e reflexivo em todos os envolvidos na intervenção.

Objetivos: O presente trabalho descreve uma aula prática que teve por objetivo discutir a trajetória das “descobertas” das reações químicas presentes nos seres vivos, principalmente nos processos vinculados a fotossíntese, respiração e fermentação, refletindo sobre o contexto sócio histórico e econômico em que tais reações foram descritas.

Metodologia: Participaram desta intervenção três bolsistas do PIBID sob a supervisão do professor da Educação Básica de Ensino e da professora coordenadora do subprojeto. A atividade foi desenvolvida durante o primeiro semestre de 2017, no Colégio da Polícia Militar de Goiás Waldemar Mundim, na turma de 9º Ano “C” do Ensino Fundamental II, na disciplina de ciências, com a duração de duas aulas.

A partir de reflexões sobre o conteúdo ministrado na disciplina e do acompanhamento semanal na escola, decidiu-se com o auxílio do professor supervisor e da coordenadora, realizar uma intervenção sobre a temática “reações químicas nos seres vivos” numa perspectiva histórica. Essa escolha justifica-se, pois, durante as observações percebeu-se certa dificuldade por parte dos estudantes na compreensão desta temática tão complexa, além da falta de contextualização e informações pertinentes no livro didático utilizado.

Aula Prática: A aula prática teve início com uma pequena introdução sobre o que seria discutido posteriormente (reações químicas nos seres vivos). Para averiguar os conhecimentos prévios foram realizadas as seguintes perguntas “Vocês se lembram o que são reações químicas?” e “Vocês saberiam listar as reações químicas que acontecem nos organismos vivos?”; os estudantes responderam prontamente que as reações químicas eram transformações da matéria em substâncias diferentes, mas não souberam responder a segunda questão. Logo após foram escritas no quadro as reações químicas da fotossíntese, da respiração e da fermentação, de forma desbalanceada, considerando que elas eram alguns exemplos de reações químicas presentes nos seres vivos e que iriam ser discutidas durante a aula, não mencionando a priori os seus respectivos nomes.

Perguntou-se aos estudantes “Como são nomeadas as reações químicas presentes no quadro? O que havia de errado com elas?”, eles demoraram um pouco para reconhecerem as reações, mas responderam de imediato que ela estava desbalanceada. A partir disso, pedimos que os estudantes ajudassem a balancear a reação da fotossíntese, nesse momento notamos que havia uma grande dificuldade neste conteúdo, sendo assim foi necessária uma pequena mudança no planejamento para tentar explicar aos alunos como fazer o balanceamento das equações. Em seguida expôs-se o contexto histórico por trás da reação de fotossíntese, explicando os experimentos realizados por Aristóteles (observações e comparações entre animais e plantas), Joseph Priestley (a cúpula e a produção de oxigênio pela planta), Jan Ingenhousz (plantas em ambientes escuros e iluminados e a fotossíntese) e Van Niel (experimento com bactérias – reação da fotossíntese) (Portal Educação, 2013). Logo após foi discutido que as contradições e junção de pensamento de todos aqueles filósofos teriam levado às conclusões que conhecemos atualmente.

Neste momento ainda foi questionado aos estudantes “Em que hora do dia as plantas respiram?”, eles responderam que elas respiram somente durante a noite, então os corrigimos afirmando que elas respiram o tempo todo, mas que durante o dia elas respiravam com uma menor intensidade, pois realizavam a fotossíntese neste horário. Os estudantes ficaram bastante interessados nessa parte da botânica, realizando diversas perguntas, sendo elas “Por que existem plantas que cortam e fazem a gente coçar quando passamos a mão?”, “Por que as plantas se fecham com o toque?”, “As plantas têm sentimentos?”, “O que é a seiva das plantas?”, dentre outras.

Após responder a essas perguntas, foi perguntado aos estudantes “Qual é a segunda reação química representada no quadro?”, responderam rapidamente que seria a reação da respiração, então os estudantes nos ajudaram no balanceamento da mesma, em seguida perguntou-se aos estudantes “Para que serve a respiração?”, eles responderam que servia para oxigenar o cérebro e todo o corpo, logo em seguida lhes dissemos que a respiração era a forma dos organismos obterem energia; realizou-se uma segunda pergunta “Existe somente respiração na presença de oxigênio?”, os estudantes não souberam responder, sendo assim a bolsista se voltou para a terceira fórmula presente no quadro, afirmando que ela era

a reação da fermentação, um tipo de “respiração” sem a presença de oxigênio; os estudantes a ajudaram a balancear a reação e em seguida explicamos a história por trás dessa reação química, afirmando que a fermentação já era realizada desde 7000 a.C. na fabricação de cerveja, a 3500 a.C. na fabricação de vinhos, 3000 a.C. na produção de manteiga e queijos, mas sem compreender seus processos químicos, sendo somente no século XIX, que Louis Pasteur por pressão de produtores de vinhos e cervejas, conseguiu compreender que leveduras produziam a fermentação necessária para a produção destes (Ana Helena, 2009).

No final da aula, as bolsistas realizaram um experimento relacionado aos processos de fermentação, descrito em “*Youtube – Fermentação e Respiração Celular: Prática Experimental Caseira*”, mas com algumas alterações, pois houve a adição de sal nas garrafas 1, 3, e 4; tendo por objetivo a demonstração de como ocorre a fermentação e os materiais necessários para que ela ocorra.

Resultados/Discusão: A presente aula prática foi realizada de forma dialogada e questionadora, fazendo uso do quadro branco para a discussão das fórmulas das reações químicas da fotossíntese, da respiração e da fermentação, utilizando-se como base o contexto histórico vinculado a elas e a realização de uma atividade prática, demonstrando como ocorria o processo de fermentação.

Durante as discussões sobre as reações químicas, percebeu-se uma grande dificuldade, por parte dos estudantes, sobre o conteúdo do balanceamento químico; o entusiasmo pelo conteúdo de botânica, sendo realizadas diversas perguntas no momento da discussão sobre a reação química da fotossíntese, o que levou a uma pequena fuga do conteúdo proposto para a aula; e o interesse pelo contexto histórico vinculado a essas reações.

No momento da demonstração da reação da fermentação, alguns estudantes ficaram bastante alvoroçados, buscando entender o que estava acontecendo na reação, sempre questionando o porquê de somente um ter enchido e os outros não; a maioria dos estudantes ficou disperso, demonstrando pouco interesse no experimento, acredita-se que isso tenha ocorrido por ele ter sido somente demonstrativo, ou seja, os estudantes não terem entrado em contato direto com o experimento.

Considerações Finais: No decorrer desta aula prática percebeu-se a necessidade de tornar os estudantes mais ativos em seu exercício de ensino aprendizagem, pois no momento em que eles ficaram somente passivos, demonstraram um grande desinteresse pelas atividades propostas, como no caso do experimento da fermentação. Apesar disso, acredita-se ter sido alcançado o objetivo proposto para esta aula prática, pois os estudantes demonstraram bastante interesse em conhecer a trajetória da compreensão das reações químicas discutidas.

Esta atividade prática auxiliou na compreensão de uma proposta metodológica mais atrativa para os estudantes e na reflexão acerca de uma abordagem em que eles possam ser mais participativos em seu ensino aprendizagem. Compreendendo também a necessidade de se entender os processos históricos por trás das ciências, bem como a construção do conhecimento científico e a desmistificação do estereótipo cientista, que muitas vezes não são abordados nos livros didáticos.

Referências bibliográficas

Ana Helena. **Fermentação na História**. 2009. Disponível em: <<http://analena12cmicro.blogs.sapo.pt/620.html>> Acesso no dia 12 de agosto de 2017.

BOSZKO, C. Fermentação e Respiração Celular: Prática Experimental Caseira. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NGXSkSohn5c>>. Acesso em 14 de maio de 2017.

Histórico da Fotossíntese. Portal Educação, 2013. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/biologia/historico-da-fotossintese/26347>>. Acesso no dia 12 de agosto de 2017.

MATTHEWS, M. R. História, Filosofia e Ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. Florianópolis. 1995.

Silveira, E. H. Entrevistado por Fernanda Borges de Andrade. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como Formação Profissional em Contextos Reais *Em Aberto*, v.30, n. 98, p. 171-184, 201

Fonte financiadora

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

RESUMO EXPANDIDO

AULAS DE CIÊNCIAS E A DISCUSSÃO AMBIENTAL: USO DA CROMATOGRAFIA EM PAPEL E SUAS RELAÇÕES COM A CONTAMINAÇÃO POR AGROTÓXICO*

AZEVEDO, Ana Lúcia de¹. **MELO**, Maria Eduarda de Souza². **CAIXETA**, Sabrina³.
NUNES, Luclécia Dias⁴. **MESQUITA**, Nyuara Araújo da Silva⁵.

Palavras-chave: Cromatografia, agrotóxico, prejuízos à saúde.

Justificativa/Base teórica: O uso excessivo de contaminantes orgânicos no meio ambiente e em alimentos afeta diretamente os seres vivos. Tais contaminantes podem ser desde agrotóxicos empregados na agricultura para o controle de pragas, produtos de transformação formados no meio ambiente ou através de processos químicos, como o tratamento de água, e mais recentemente fármacos e produtos de cuidado pessoal (Munaretto, 2016). Atualmente existem vários grupos de pesquisadores no Brasil que trabalham na quantificação de teores dessas substâncias em vários tipos de alimentos, como por exemplo, no morango, um fruto cuja plantação exige um cuidado especial, pois são muito sensíveis às interferências externas após a sua colheita, dependendo de uma eficiente cadeia de comercialização para que chegue até o consumidor final de forma adequada (Aguiar, 2014).

Portanto este tipo de lavoura exige altos índices de pesticidas que, dependendo da quantidade e dos tipos de componentes utilizados nos processos, podem ser prejudiciais à saúde dos consumidores e também dos trabalhadores destas lavouras, já que geralmente a exposição ocupacional dos trabalhadores rurais ocorre por falta de informação ou por falta de recursos. Deste modo, os equipamentos de

* Resumo revisado pelas professoras coordenadora e orientadora do PIBID/UFG: Doutora Nyuara Mesquita e Mestre Luclécia Dias Nunes.

¹Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Acadêmica do Instituto de Química – IQ/UFG. E-mail: analuciaazevedo5@gmail.com

²Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Acadêmica do Instituto de Química – IQ/UFG. E-mail: mary.dudalove@hotmail.com

³Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Acadêmica do Instituto de Química – IQ/UFG. E-mail: sabrina-s7@hotmail.com

⁴Professora orientadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Professora Mestre do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG. E-mail: luclecia2007@gmail.com

⁵Professora coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Professora Doutora e vice-coordenadora do curso de Química, modalidade Licenciatura do Instituto de Química – IQ/UFG. E-mail: nyuara2006@gmail.com

proteção individual (EPI's) tendem a não ser utilizados no momento do preparo e utilização dos agroquímicos, até porque nem sempre estão adequados à realidade e ao clima que os trabalhadores brasileiros enfrentam (Siqueiral e Krusell, 2008). Com esta preocupação alimentar, ambiental e sanitária, alguns pesquisadores monitoraram a quantidade de defensivos agrícolas nos frutos, a fim de controlar e prevenir possíveis danos.

Como técnica para conseguir quantificar e qualificar os resíduos nos morangos utiliza-se especialmente a cromatografia líquida acoplada à espectrometria de massas sequencial. O acoplamento de um cromatógrafo a líquido com o espectrômetro de massas combina as vantagens da cromatografia (alta seletividade e eficiência de separação) com as vantagens da espectrometria de massas (informação estrutural, massa molar e aumento de seletividade e detectabilidade) (Oshita e Jardim, 2012). A cromatografia é um processo físico-químico de separação de misturas que se fundamenta na migração diferencial dos componentes de uma mistura, que ocorre devido a diferentes interações, entre duas fases imiscíveis, a fase móvel e a fase estacionária. O método vem sendo muito utilizado para a detecção e determinação de substâncias com baixas concentrações em amostras, tornando-se bastante relevante para ciência alimentar, ambiental e sanitária. O conhecimento das propriedades físico-químicas dos analitos também é de extrema importância para evitar problemas na quantificação, que podem estar relacionados com reações secundárias, impurezas ou degradações na sua estrutura durante a aplicação do método analítico (Da Silva e Collins, 2011). A cromatografia é uma das técnicas mais versáteis e amplas dentre os métodos analíticos da atualidade. Em relação à forma física do sistema, a cromatografia pode ser subdividida em cromatografia em coluna e cromatografia planar. Enquanto a cromatografia planar resume-se à cromatografia em papel, à cromatografia por centrifugação e à cromatografia em camada delgada, existem diversos tipos de cromatografia em coluna (Degani et al., 1998).

Objetivo: Desenvolvimento de uma aula experimental, planejada pelo grupo de bolsistas do PIBID/Química, usando a cromatografia em papel para discutir as técnicas de identificação do teor de substâncias contaminantes em lavouras de morango.

Metodologia: Este trabalho faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal de Goiás, na área de Química. Trata-se de aula expositiva dialogada ministrada a uma turma do 9º Ano do ensino fundamental da instituição de ensino CEPAE – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, vinculada à UFG. Ministrou-se a aula abordando os temas de separação de misturas, identificação e quantificação de compostos através do método cromatográfico e a relação do uso da cromatografia na identificação de agrotóxicos em produtos de consumo. Realizou-se experimento de caráter demonstrativo da técnica cromatográfica em papel, utilizando-se canetas hidrográficas coloridas, papel de filtro e álcool etílico 70%. Ao se depositar a tinta da caneta hidrográfica no papel de filtro e mergulhar o mesmo em solução alcoólica, os corantes utilizados na composição da cor se separam à medida que o álcool os arrasta pelo papel de filtro. Após a realização do experimento exibiu-se slides abordando-se a utilização do método cromatográfico. Após o experimento, houve leitura e discussão de um texto produzido sobre a relação do uso de agrotóxicos em lavouras e a relação da cromatografia na detecção destes compostos em produtos de consumo usando como exemplo as lavouras de morango, produto bastante consumido in natura. Discutiram-se os danos causados pelo uso excessivo de agrotóxicos ao meio ambiente e as consequências do consumo de produtos com esses resíduos.

Resultados/discussão: A aula foi planejada em reuniões realizadas sob a orientação da professora supervisora, e a escolha do método cromatográfico se deu por relacionar o artigo *Morango: uma preocupação alimentar, ambiental e sanitária, monitorado por cromatografia líquida moderna* (Oshita e Jardim, 2012), sobre o uso da cromatografia na identificação e quantificação de agrotóxicos em lavouras de morango, produto bastante consumido in natura e relacionado ao cotidiano dos alunos. A abordagem do aspecto ambiental relacionado ao conteúdo ministrado objetivou a sensibilização dos alunos quanto às questões de impacto ambiental. Ao realizarmos o experimento da cromatografia em papel, trazemos para o plano macroscópico os conceitos estudados em nível teórico, facilitando a compreensão dos alunos quanto ao processo ocorrido. Houve discussão sobre os conceitos envolvidos no processo de separação soluto solvente, relacionando a fase móvel e estacionária do processo cromatográfico. O debate ambiental precisa se estabelecer

no âmbito da escola, pois as questões de contaminação, poluição e degradação ambiental se alastram e trazem diversos malefícios à população. No caso do uso de agrotóxicos, em pesquisa desenvolvida por Bombardi (2013), são apontadas evidências da contaminação por agrotóxicos entre 1999 e 2009, período em que foram



Imagem 1 - Experimento de cromatografia em papel

identificados 62 mil casos de intoxicação por agrotóxicos no Brasil. Dessa forma, é papel da escola fazer discussões sobre o tema e as aulas de Ciências tem papel de fundamental importância na alfabetização científica dos estudantes.

Conclusões: Levando-se em consideração os problemas ambientais relacionados à contaminação por agrotóxicos e o caso específico da contaminação dos morangos, a aula de Ciências usando a cromatografia em papel buscou contextualizar para os alunos questões relacionadas às técnicas de identificação desses contaminantes. Durante a aula, foram discutidos aspectos químicos e ambientais mostrando aos alunos a importância do debate sobre os danos causados pelo uso excessivo de agrotóxicos no meio ambiente, como forma de sensibilizá-los sobre essa questão.

Referências bibliográficas

AGUIAR, A. N. Cultivo orgânico de morango muda qualidade de frutos. Agência USP de Notícia, São Paulo, 06 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.usp.br/agen/?p=165316>>. Acesso em: 30 de agosto 2017.

BOMBARDI, L. M. Violência Silenciosa: o uso de Agrotóxicos no Brasil. Anais do VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária: Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

DA SILVA, C. G. A.; COLLINS, C. H. Aplicações de cromatografia líquida de alta eficiência para o estudo de poluentes orgânicos emergentes. Química Nova, v. 34, n. 04, p.665-676, 2011.

DEGANI, A. L. G.; CASS, Q. B.; VIEIRA, P. C. Cromatografia um breve ensaio, Revista Química Nova na Escola v. 07, Maio, 1998.

MUNARETTO, J. S. Determinação de contaminantes orgânicos em matrizes complexas utilizando método QuEChERS e cromatografia líquida acoplada á espectrometria de massas de alta resolução. Universidade de Santa Maria Ciências Naturais e Exatas Programa de Pós-Graduação em Química, Santa Maria RS, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/4281>>. Acesso em: 30 de agosto 2017.

OSHITA, D. JARDIM, I.C.S.F. Morango: uma preocupação alimentar, ambiental e sanitária, monitorado por cromatografia líquida moderna. Scientia Chromatographica, v.04, n. 01, p. 52-76, 2012.

SIQUEIRAL, S. L.; KRUSE M. H. L. Agrotóxicos e saúde humana: contribuição dos profissionais do campo da saúde. Revista Escola Enfermagem USP [Internet]. v.43, n. 02, p. 573-579, 2008.

Fonte Financiadora

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

RELAÇÕES HUMANAS E PSICOLOGIA DO TRABALHO EM NUTRIÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID PSICOLOGIA¹

KUNZLER, Ana Paula²; **SILVA**, Maria Julia de Oliveira³; **BALDUINO**, Jordana de Castro⁴; **SILVA**, Lueli Nogueira Duarte⁵; **PAULA**, Adria Assunção Santos de⁶.

Palavras-chave: relações humanas, psicologia, trabalho.

Justificativa

O presente projeto está em execução no 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Nutrição e Dietética do Instituto Federal de Goiás (IFG-Campus Goiânia Oeste). O público com o qual é desenvolvido se encontra no período de desenvolvimento psicossocial que denominamos adolescência. Tal período caracteriza-se pelo que Calligaris chama de “moratória” entre a fase infantil e a fase adulta (2009). Moratória porque não apresenta os mesmos interesses da criança, mas ainda não pode assumir as responsabilidades adultas, ainda que tenha deveres para com um futuro adulto que está por vir.

Este momento de moratória é perpassado por descobertas, aprendizados, necessidade de tomar decisões, sendo a educação um dos fatores essenciais para a travessia. Paulo Freire afirma que a educação

Não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável (2000, p. 58).

Neste sentido é que se considera importante que a formação do adolescente seja uma construção coletiva, que abarque não só assuntos de interesse técnico e profissional, mas também de formação humana e crítica.

Tendo em vista a necessidade de se manter boas relações para uma melhor qualidade de vida do trabalhador, o curso “Técnico Integrado Integral em Nutrição e

¹ O resumo foi revisado pela coordenadora do subprojeto, Professora Jordana Balduino.

² Bolsista PIBID – Psicologia/UFG. Email: apkunzler@yahoo.com.br

³ Bolsista PIBID – Psicologia/UFG. Email: mariajuliatsilva@gmail.com

⁴ Coordenadora do PIBID – Psicologia/UFG. Email: jordanabalduino@gmail.com

⁵ Coordenadora do PIBID – Psicologia/UFG. Email: lueliduarte1963@gmail.com

⁶ Supervisora da disciplina – IFG/Campus Goiânia Oeste. Email: adriapsi1@yahoo.com.br

Dietética” oferece a disciplina “Relações Humanas e Psicologia do Trabalho em Nutrição”. Tal disciplina é construída de forma que o aluno possa compreender as diferentes concepções de homem e o seu papel como trabalhador na sociedade. Para tanto, faz-se necessário a compreensão do homem como ser social, que atua sobre o meio e é influenciado por ele, é importante que o indivíduo tenha consciência de seu meio e de sua inserção nele. Leontiev defende que

devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações (1978, p. 89)

Assim, é possível ter um conhecimento de como as relações humanas se dão, sobretudo no ambiente de trabalho. A partir disto, é importante que o trabalhador possa se reconhecer no outro, motivo pelo qual a discussão acerca da convivência em diferentes grupos, trazendo à tona a questão do preconceito e da tolerância, se mostra importante.

É neste ambiente de reflexão sobre conceitos da maior relevância para a vida adulta que será possível apresentar os princípios básicos do que vem a ser uma vida social saudável, o que nos conduz a um conceito fundamental para o desenvolvimento de toda a disciplina, o de saúde. Tendo deixado de ser considerada apenas ausência de doença, a saúde se tornou mais positiva, considerada pela Organização Mundial da Saúde (OMS/ONU 1946) como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social”, apresentando uma visão biopsicossocial do homem.

Esta visão mais integral do homem permite que desenvolvamos ações de forma interdisciplinar e multiprofissional, o que demonstra o quão importante é, para os futuros profissionais de qualquer área da saúde, o conhecimento sobre Psicologia. Desta forma, não só os alunos do ensino médio/técnico teriam uma aprendizagem mais holística e, conseqüentemente, um posicionamento profissional mais abrangente, quanto a sociedade se beneficiaria de tais resultados. A possibilidade de termos futuros profissionais com uma atuação menos restrita, nos proporciona meios de lidar com o trabalhador não só na organização, mas de alcançar diversos aspectos da vida cotidiana que possam influenciar no trabalho ou o contrário.

Além dos inúmeros benefícios aos alunos e à comunidade como um todo, também os alunos bolsistas se beneficiam intensamente com a realização do projeto. Tais benefícios podem ser notados não apenas na vida acadêmica, mas também na vida profissional. Todo o processo de planejamento e preparação de aulas traz grande aprendizado para a prática docente, bem como enriquece a formação intelectual. A atuação em sala e a interação com os alunos, coordenador e supervisor, proporcionam inigualável aprimoramento das relações sociais e redes de informação.

Objetivos

O projeto tem como objetivo proporcionar aos estudantes, possibilidades de reconhecer as contribuições da Psicologia para a compreensão do sujeito contemporâneo, apresentando as diferentes concepções de homem; discutir as relações interpessoais no ambiente de trabalho, fazendo com que o aluno reflita sobre seu papel como profissional que atuará neste meio e; entender a importância da Psicologia e de uma visão/atuação interdisciplinar e multiprofissional na área da saúde.

Metodologia

Este projeto foi estruturado mediante a realização de encontros semanais entre a supervisora de campo e as bolsistas, objetivando discutir as temáticas a serem trabalhadas em sala de aula, bem como para preparação das mesmas.

As intervenções foram planejadas conjuntamente com a professora supervisora e a coordenadora do projeto, efetivando um diálogo acerca de como iríamos enriquecer os estudos e as atividades propostas. Uma semana anterior a cada encontro era disponibilizado textos bases para que as discussões em sala-de-aula fossem enriquecidas pelos próprios estudantes.

Com isso, optou-se por aulas expositivas dialogadas, dando abertura para intervenções, comentários e questionamentos envolvendo o tema que estava sendo estudado; dinâmicas de grupo, sendo acordado com os estudantes a importância e a seriedade dessas dinâmicas no contexto educacional; recursos midiáticos, como filmes, músicas, trechos de poemas e poesias; debates e construções de atividades em grupo.

Resultados

O plano de trabalho ainda está sendo executado, ainda assim, é possível identificar resultados positivos quando se assume o papel de docentes no contexto da Educação Básica. Durante todas as aulas eram realizadas atividades diversas, mediante a leitura prévia de textos selecionados, que permitiram debates e discussões em grupos, não cabendo apenas as docentes o lugar da fala. Isso enriqueceu o primeiro semestre, visto que se estabeleceu uma relação recíproca de educador-educando.

Durante todo o semestre foi discutido também pontos positivos e negativos das aulas, que poderiam ser qualificados naquele contexto. Com isso, desenvolveu-se avaliações processuais em que os estudantes podiam falar abertamente como estavam se sentindo em relação à condução da aula por duas discentes. Nesses momentos era possível identificar uma certa preocupação com os conteúdos, em que os estudantes diziam não saber se o que era discutido em sala seria “cobrado” nas avaliações. Isso demonstra uma certa diferença nas conduções de aulas em que os estudantes estão habituados, devido a um local de escuta mais acentuado, que se efetivou por meio de dinâmicas conflitos que estavam presentes no grupo e não haviam sido trabalhados antes, por exemplo, sem perder de vista o conteúdo ministrado.

Referente aos pontos positivos, os estudantes deixaram demarcados a relação que fora construída entre as discentes (incluindo as bolsistas e supervisora) e os próprios educandos, ainda que não se tenha perdido a conduta ética em todas as aulas. Pode-se dizer que esta é uma relação de via dupla, sentida também pelas bolsistas, que começaram a compreender os modos educacionais que cotidianamente se tem nas escolas.

Considerações finais

Os desafios encontrados dizem respeito, primeiramente, ao próprio papel que, enquanto bolsistas do PIBID, deve ser assumido papéis simultâneos de discentes e docentes. As dificuldades de um lugar mais seguro e confortável de fala, de transpor, didaticamente, uma temática ou um estudo. Bem como de tornar o contexto educacional um lugar mais atrativo e de reconhecimento, em que seja permitido que os estudantes questionem e discutam o que está sendo trabalhado,

validando os conhecimentos por eles, concomitantemente, por outros autores produzidos.

A experiência do PIBID é uma experiência ímpar no processo formativo, uma vez que é o primeiro contato que os estudantes de Psicologia têm enquanto docentes na Educação Básica. A disciplina ofertada a essa turma de Nutrição possibilitou reconhecer a importância do trabalho na constituição do homem e o quanto é necessário reconhecer este ser enquanto um ser biopsicossocial, que está em constante processo de mudança, sendo que para isso não é necessário apenas a intervenção com textos maçantes e carregados de teorias, mas sim, reconhecer os estudantes como seres que estão em constante “devir”, proporcionando uma reflexão crítica que incidirá em suas próprias relações sociais.

Referências bibliográficas

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Constituição da Organização Mundial da Saúde*, 1946. Disponível em:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAdade/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>.

CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2009.

FREIRE, P. Segunda carta do direito e do dever de mudar o mundo. Em *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: LENDO CIÊNCIA

OLIVEIRA, Ângelo A. Santos de. **SANTOS**, Aliny Tinoco. **COUTO**, Sheila Gonçalves.

Palavras-chave: alfabetização científica, ensino de ciências

Justificativa: É de comum conhecimento que as escolas públicas do estado de Goiás sofrem de uma carência tanto de estrutura física quanto de estrutura docente no que se refere às condições de ensino. Também não é segredo que o que se aprende na escola, fica na escola, isso fica ainda mais evidente quando falamos da Física como ciência. Então não é de se estranhar que uma escola de periferia da região metropolitana de Goiânia sofra com tais mazelas de maneira ainda mais acentuada e o pior, tal escola deve “competir” com demais escolas (públicas e privadas) por um reconhecimento da mesma como formadora de cidadão capacitados para as universidades. É numa escola com este perfil que o trabalho a que este texto se refere foi desenvolvido, mais precisamente no Colégio Estadual João Barbosa Reis. Apesar das dificuldades, a escola valoriza a cultura popular e faz dela sua melhor ferramenta para manter e otimizar o aprendizado dos estudantes, desde feiras culturais à promoção de atividades feitas fora de dias letivos. Como forma de promover novas perspectivas e atividades dentro da escola, temos o Pequeno Grupo de Pesquisa do Colégio Estadual João Barbosa Reis (PGP-JBR) que é constituído por bolsistas (PIBID), estagiários e a professora formadora, que coordena o grupo. O PGP, por sua vez, faz parte do Grande Grupo de Pesquisa no Ensino de Física (GGP-PIBID-Física), do Instituto de Física da UFG, que engloba bolsistas, estagiários e professores de cinco PGPs diferentes

Inserido em tal ambiente, as atividades buscaram amparo conceitual no ideário da *alfabetização científica*, pois os saberes valorizados nas aulas de ciências limitam-se apenas o elemento cultural (termos e conceitos científicos) da referida alfabetização, ou seja, a reprodução mecanizada de exercícios e na decoração de conceitos sem (quase) nenhuma assimilação com o contexto dos estudantes, tornando-os “sujeitos” sem qualquer influência no que se refere à compreensão da natureza da ciência e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática e ao entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente (SASSERON;

CARVALHO, 2011). Esta alfabetização colabora com o início da mudança da imagem do currículo, orientando-o para uma formação que considere aspectos sociais e pessoais dos alunos (CHASSOT, 2003).

A alfabetização vai além das técnicas de ler e escrever, quando o cidadão é alfabetizado, ele usa tais técnicas de forma consciente, permitindo que ele se porte de maneira interferente sobre o seu contexto (FREIRE, 1980). Entendemos então que saber ler e escrever não basta para que se seja alfabetizado, para a ciência, isso implica que o saber científico também deve se relacionar com o contexto e este deve ser modificado pelos saberes do cidadão.

Trazendo a alfabetização para o lado das ciências, também podemos enxergar que estar alfabetizado cientificamente é, além de entender os conceitos técnicos e suas aplicações, entender qual o papel da ciência e como utilizar dela para ler e atuar na e sobre a natureza, sabendo que não é algo sobrenatural e que faz parte do nosso cotidiano. Assim como outras áreas do conhecimento e cultura humana, a ciência também é fruto da visão da comunidade que a constitui, trabalhar isso em sala de aula não é só privilegiar os produtos trazidos por essa comunidade, mas também entender o processo pelo qual se chega a tais produtos (SASSAREON; MACHADO, 2017) e, também, participar dos mesmos, o que não é tarefa fácil.

Para facilitar o entendimento, a discussão e apropriação dos elementos associados à Alfabetização Científica pelos alunos da referida escola, foram realizadas atividades educacionais com os mesmos, que utilizavam a linguagem das histórias em quadrinhos.

Metodologia: A turma selecionada foi do 9º ano do ensino fundamental. Por não terem na grade curricular a disciplina de Física, o conteúdo foi trabalhado com a intenção de introduzir e também usar o que fosse de conhecimento comum para as atividades. Tivemos duas aulas, onde trazer a discussão a respeito do fazer ciência foi o ponto central das atividades. Para realizar as atividades, como ler as tirinhas, fazer pesquisa e responder as perguntas, foi utilizado o laboratório de informática, pois concomitantemente os alunos deveriam se integrar ao espaço da escola. Foi utilizado uma plataforma de armazenamento em nuvem para guardar os materiais utilizados em aula e as atividades que eles iriam produzir.

Na primeira aula foram apresentadas algumas tirinhas do Calvin e Haroldo do Bill Watterson, que tinha o objetivo de instigar os alunos a pensarem no aspecto da ciência na nossa sociedade, bem como o papel do cientista. Após a apresentação da proposta, foi perguntado como eles enxergam o cientista e após a discussão, utilizando parte da linguagem das HQs, ele deveria fazer um desenho de como eles imaginavam que era um cientista.

Na segunda aula o tema foi os aspectos da ciência no nosso cotidiano, para exemplificar utilizamos o conceito de campo magnético, e para ajudar, também foi utilizado o personagem Magneto. Primeiro eles faziam a leitura do material sobre o Magneto e o campo magnético terrestre, depois foi apresentado formalmente os conceitos relacionados ao campo magnético da terra, sendo que o foco era trabalhar como o saber científico contribui para a construção do saber humano e também como ele afetou/afeta o desenvolvimento social e tecnológico. Como atividade, foi proposto que eles escrevessem com poucas palavras como sentiam que a ciência afetava sua vida e como imaginariam os poderes do personagem depois que os conceitos foram apresentados para eles. Ao final das atividades a proposta era discutir os aspectos das respostas, buscando identificar os erros comuns e desmistificando questões sobre ciência.

Os registros das atividades foram feitos através de imagens e texto, tanto os produzidos pelos alunos, como as notas de campo feitas pelo professor.

Resultados: Durante as atividades foi notável o desconhecimento dos alunos sobre a ciência, tanto que algumas de suas respostas, em geral, eram “o que é um cientista? ”, “ciência é experiência”, “ciência é fazer tecnologia”, “ciência é para estudar”, entre outras. Podemos perceber que, conforme Chassot já sinaliza, a linguagem científica dentro de sala de aula se faz parcialmente ausente, sendo que a ciência deveria ser uma facilitadora do entendimento do mundo, mas poucos aspectos são valorizados como conhecimento científico, sobretudo os que se referem a simples resolução de exercícios repetitivos. Isso também foi notado na prática, pois como utilizamos a sala de informática, usar o computador deveria ser uma tarefa realizada, porém era perceptível a estranheza com o aparelho o que foi contrastante como utilizavam o celular com melhor desenvoltura.

Mas o curioso foram os desenhos sobre os cientistas. Em todos o cientista era retratado como excêntrico, vestindo jaleco e segurando tubos de ensaio. Visão que é explicada pela misticidade sobre o fazer ciência. Porém, mesmo após as atividades, muitos desses conceitos não foram desenraizados e acabou sendo levantado apenas a discussão e alguns questionamentos por parte dos alunos (o que não foi ruim). Talvez pela falta de familiaridade com o tema ou pela profundidade do problema.

Conclusões: Enfim o trabalho funcionou mais como contribuição para suscitar o problema, que não se restringe às escolas públicas. Pudemos notar na prática que a mecanização da educação provoca a desconexão dos conteúdos com a realidade do que é estudado. Outra questão interessante é como a tecnologia se dissocia das aulas de ciências, chegando ao ponto não se correlacionarem, mesmo sendo consciente que a primeira é um dos produtos da ciência, reforçando que alfabetizar cientificamente também é mostrar que o mundo independe da ciência, mas esta o torna legível, sendo a tecnologia seu produto que transforma este mundo de alguma maneira (CHASSOT, 2003).

Podemos utilizar a alfabetização científica como forma de permitir que os cidadãos usem do conhecimento científico para entender as circunstâncias que o relacionam com a ciência, mas devemos entender que tal aplicação não é trivial, sendo necessário mais aprofundamento na temática, e pode-se acrescentar que também foi relevante a contribuição para a formação docente, propiciando a reflexão das diversas abordagens em sala de aula e as ligações entre a prática professor-aluno.

Referencias

CHASSOT, A.; *Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.*

Revista brasileira de educação. Nº22. 2003.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade.* Pág. 111. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre - RS, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SASSERON, L. H.; MACHADO, V. F.; *Alfabetização científica na prática: inovando a forma de ensinar física.* São Paulo: Livraria da Física, 2017.

SASSERON, L. H.; MACHADO, V. F.; *Alfabetização científica na prática: inovando a forma de ensinar física*. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

CONHECIMENTO CULTURAL DE GOIÂNIA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO CIENTÍFICO¹

BUENO, Bárbara Ferreira (Bolsista) ² ; **VALADÃO**, Patrícia Teles (Bolsista) ³ ; **OLIVEIRA**, Mateus Fernandes Borges (Bolsista) ⁴ ; **LOBO**, Hemyleni Alessandra Borges⁵; **ROSA**, Dalva Eterna Gonçalves (Orientadora)⁶.

Palavras-chave: Patrimônio; Bens culturais; Letramento científico; Espaço não formal de educação.

Introdução

Este relato se refere à experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mais especificamente no Subprojeto Interdisciplinar da Universidade Federal de Goiás-UFG, que envolve as áreas: Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas e em Geografia. O objeto dessa comunicação é o projeto de ensino-aprendizagem “Patrimônio de Goiânia: quais são nossos bens culturais?”, desenvolvido no segundo semestre de 2017, na Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães. Teve como objetivo ampliar conhecimentos acerca da cidade de Goiânia, o lugar onde vivem, e compreender a importância de se preservar o patrimônio cultural para as gerações futuras. Para isso, visitamos o Museu Pedro Ludovico e apreciamos os monumentos históricos dispostos na Praça Cívica da Cidade de Goiânia. O desenvolvimento do projeto de ensino-aprendizagem ocorreu em oito encontros, por meio de diferentes procedimentos metodológicos.

¹ Resumo expandido revisado pela orientadora e coordenadora do subprojeto Interdisciplinar. (Coordenadora: Dalva Eterna Gonçalves Rosa).

² Instituto de Estudos Sócio Ambientais/UFG - e-mail: barbaracaliu@gmail.com

³ Faculdade de Educação/UFG – e-mail: patriciaavaladao591@gmail.com

⁴ Instituto de Estudos Sócio Ambientais/UFG - e-mail: bool.mateus@hotmail.com

⁵ Professora na Escola Municipal Trajano de Sá Guimarães – e-mail: Hemyleni@gmail.com

⁶ Professora Dra. na Faculdade de Educação/UFG - e-mail: pibidfeufg@gmail.com

Justificativa

O projeto “Patrimônio de Goiânia: quais são nossos bens culturais?” desenvolvido com a turma C2 da Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães teve como objetivo central promover situações de ensino-aprendizagem em que os educandos pudessem aprender conceitos científicos referentes à cidade de Goiânia, a fim de compreenderem melhor o espaço em que vivem, conhecerem a sua história e algumas construções que guardam memórias do período em que foi construída.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) propõem que a abordagem dos conteúdos escolares tome como referência a realidade da criança, ou seja, seu tempo e espaço, pois trabalhando desta maneira elas poderão compreender a si mesmas e ao mundo coletivo do qual fazem parte desde o nascimento.

Assim, buscamos construir com as crianças conhecimentos acerca da cidade de Goiânia, de modo a possibilitar que compreendessem o espaço em que vivem. Trabalhamos questões relacionadas ao Patrimônio Cultural, o que contribui para a formação de cidadãos conscientes da importância de valorizar e preservar os bens culturais, fundamentais para o conhecimento das heranças culturais que são passadas de uma geração para outras.

Mendonça (2011) afirma ser relevante:

[...] trabalhar com o conceito de patrimônio na escola, fortalecendo a relação das pessoas com as suas heranças culturais, estabelecendo um melhor relacionamento destas com estes bens, percebendo sua responsabilidade pela valorização e preservação do patrimônio, fortalecendo a vivência real com a cidadania. (MENDONÇA, 2011, p.3)

Essa compreensão favorece o viver em cidadania, criando desde cedo, a responsabilidade com a conservação dos elementos representativos da memória da capital de Goiás, que precisam de proteção para a sua continuidade no espaço físico de Goiânia.

Reis (2014), citando Choay (2006) salienta que:

[...] o termo patrimônio representa uma “transferência semântica” de valores que, nos dias atuais representa não somente a coisa, mas também a uma instituição e uma mentalidade. Com a adjetivação do termo para “patrimônio histórico”, este representa então: “um bem destinado ao usufruto da comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum. (CHOAY, 2006, p. 11, apud REIS, 2014, p.3).

Desta forma, valorizar e preservar o Patrimônio Cultural é importante para resguardar os bens de uma cidade, estado ou país, uma vez que, tudo que foi

construído no passado deixou-se para todos, ou seja, foi transmitido de geração em geração, assim, é relevante preservá-los para as gerações futuras. Rodrigues (s/d) define Patrimônio Cultural afirmando que:

É o conjunto de bens, materiais e imateriais, que são considerados de interesse coletivo, suficientemente relevantes para a perpetuação no tempo. O patrimônio faz recordar o passado; é uma manifestação, um testemunho, uma invocação, ou melhor, uma convocação do passado. Tem, portanto, a função de (re)memorar acontecimentos mais importantes; daí a relação com o conceito de memória social. (RODRIGUES, s/d, p. 4)

Compreendemos, então, que os bens culturais fazem parte do Patrimônio Cultural, uma vez que este é a soma de todos os bens culturais de um povo. “É tudo que lhe confere identidade e orientação, pressupostos básicos para que se reconheça como comunidade [...]” (MENDONÇA, 2011, p.9).

Sendo assim, o desenvolvimento desse projeto possibilitou aos estudantes reconhecer vários bens culturais da cidade de Goiânia e se tornarem conscientes de que é fundamental a preservação da nossa identidade, goiana, para que as gerações futuras também possam conhecer sua história.

Objetivo

O projeto “Patrimônio de Goiânia: quais são nossos bens culturais?” teve como finalidade promover a alfabetização e o letramento científico dos educandos dos anos iniciais da educação básica, desenvolvendo práticas pedagógicas com o intuito de possibilitar às crianças se apropriarem de conhecimentos científicos em relação a cidade de Goiânia, o lugar onde vivem, e compreender a importância de se preservar o patrimônio cultural para as gerações futuras.

Metodologia

Para a elaboração do projeto houve vários encontros entre os bolsistas, supervisoras e coordenadora de área para discutirmos, interpretarmos e analisarmos pesquisas e estudos para compreender a aprendizagem por projetos e o ensino de patrimônio e bens culturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Posteriormente ao estudo dos referenciais teóricos sobre o tema, fizemos uma visita técnica ao Museu Pedro Ludovico Teixeira e à Praça Cívica para conhecermos

estes espaços, com o intuito de investigar as possibilidades existentes para trabalharmos a temática com os educandos. Para isso, cada bolsista-BID analisou os espaços de acordo com sua área de conhecimento (Pedagogia, Geografia e Ciências Biológicas).

Após isso, nos reunimos para dialogar e compartilhar ideias e conhecimentos que poderiam ser relevantes para as crianças. Assim, com a colaboração da Coordenadora de área e das supervisoras, os bolsistas das três áreas envolvidas elaboraram e desenvolveram o projeto de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido com a turma C2 da escola parceira, em sete encontros, por meio de diferentes procedimentos metodológicos, diversas formas de expressão e linguagem, além das visitas técnicas ao Museu Pedro Ludovico Teixeira e à Praça Cívica.

Resultados/Discussões

A temática central desse projeto de ensino-aprendizagem, conforme já enunciado, foi o Patrimônio Cultural de Goiânia. Assim, a partir da dialogicidade entre os bolsistas e as crianças em cada encontro construímos e aprofundamos conhecimentos em relação à cidade de Goiânia, o espaço onde moramos.

Com o desenvolvimento desse projeto os educandos conheceram a história da construção da capital de Goiás, envolvendo os monumentos históricos presentes no trajeto entre a Praça Cívica e a Avenida Goiás, a arquitetura “Art Déco” que caracteriza várias construções do espaço goianiense e o acervo permanente que compõe o Museu Pedro Ludovico Teixeira, o qual é constituído de documentos pessoais e políticos, livros, fotografias, mobiliário, porcelana, prataria, cristais que apresentam bens culturais de Goiânia.

A partir dos espaços não formais de educação (Museu Pedro Ludovico Teixeira e Praça Cívica) foi possível que as crianças construíssem conhecimento científico de uma forma prazerosa, pois tiveram a oportunidade de vivenciar aprendizagens diferentes daquelas de costume no ambiente escolar e puderam interagir com os elementos apresentados no acervo do museu, recordando suas histórias individuais e da cidade de Goiânia.

No decorrer do projeto as crianças construíram conhecimentos científicos sobre os fatos históricos, os símbolos da cidade de Goiânia, o patrimônio, bens material e

imaterial, as noções de escala, distância, tamanho e medidas; a cartografia, arborização em Goiânia, as plantas em áreas urbanas, separação de resíduos, as transformações ambientais provocadas pelo mau uso de resíduos e, por fim, os hábitos relativos ao cuidado com os resíduos dentro e fora de casa.

Sendo assim, em cada encontro novas aprendizagens em relação aos aspectos históricos, físicos, culturais e ambientais de Goiânia foram sendo construídos entre as crianças, bolsistas e supervisoras. As crianças ficaram envolvidas com o projeto, pois estiveram bastante atentas, foram participativas, argumentaram sobre o que sabiam e o que aprenderam a respeito dos conteúdos trabalhados, além de demonstrarem interesse em conhecer o Patrimônio e os bens culturais da capital de Goiás.

Considerações finais

A observação sistemática e relatos da professora supervisora e dos bolsistas das três áreas de conhecimento, as atividades realizadas pelos alunos, o envolvimento das crianças na visita técnica, as fotografias desses momentos apoiaram e direcionaram nossa reflexão sobre a aprendizagem e as práticas pedagógicas adotadas no desenvolvimento do referido projeto de ensinoaprendizagem.

As crianças construíram conhecimentos históricos sobre a cidade de Goiânia e sobre a importância dos bens culturais. A visita técnica ao Museu Pedro Ludovico Teixeira e à Praça Cívica provocou o entusiasmo e interesse dos alunos em aprender sobre como a cidade de Goiânia surgiu e a importância de preservar seus bens culturais.

Consideramos que o espaço não formal de educação foi imprescindível para a construção do conhecimento científico pelas crianças, pois permitiu a elas conhecerem um pouco a origem da capital, a modernização dos móveis, das roupas, dos objetos, a mudança de costumes, bem como das tradições a partir do desenvolvimento da cidade.

Também destacamos as dificuldades e possibilidades encontradas durante o desenvolvimento do projeto. Dentre as dificuldades, a escassez de recursos financeiros para subsidiar o deslocamento das crianças para os espaços não formais

e a aquisição de materiais educacionais não disponíveis na escola, visto que o subprojeto interdisciplinar não recebeu verbas da Capes desde 2015.

Apesar disso, conseguimos desenvolver o projeto diante do que estava disponível naquele momento, buscando construir com os educandos conhecimentos relativos a importância de valorizar e preservar os bens culturais para conservar dos elementos representativos da memória e identidade goianiense. Este foi o principal aspecto para a nossa persistência no desenvolvimento do projeto de ensinoaprendizagem com as crianças e permanência no Pibid.

Referências

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. MEC/SEF. Brasília, 1997.

MENDONÇA, Francicélia Maria. Alfabetização Cultural: o ensino de história e o Patrimônio Cultural na Educação Básica. In: **I Seminário Didática e Ensino de História** - 20 a 22 de junho. Natal-RN, 2011.

RODRIGUES, Donizete. **Patrimônio cultural, Memória social e Identidade: uma abordagem antropológica**. Universidade da Beira Interior. Center of Research in Anthropology.(Lisboa).Disponível em:
<<http://www.ubimuseum.ubi.pt/n01/docs/ubimuseum-n01-pdf/CS3-rodriguesdonizete-patrimonio-cultural-memoria-social-identidadeuma%20abordagemantropologica.pdf>>
Acesso em: 01 de novembro de 2016.

REIS, Ernesto Tedesco. Memória e seleção do Patrimônio Edificado em Goiânia. **Cadernos de Resumos** do Congresso Internacional do Curso de História da UFG/ Jataí, v. 01, p. 71, 2014.

Fonte de Financiamento: CAPES.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*

SANTOS, Bárbara Naves¹. **RODRIGUES**, Geanne Oliveira¹. **OLIVEIRA**, Ketlin Monteiro Felipe¹. **PAULA**, Ádria Assunção Santos². **BALDUINO**, Jordana de Castro³

Palavras-Chave: EJA, ensino técnico, licenciatura em Psicologia.

Justificativa/Base teórica: Com vista a erradicar o analfabetismo no Brasil, surgiram diversas iniciativas com o objetivo de escolarizar a população. Entre estas se encontra a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que passou a ser considerada uma modalidade de ensino a partir da LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96). As Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos pontua que esta consiste em uma educação reparadora, equalizadora e qualificadora, defendendo a importância de se considerar o perfil dos educandos e sua faixa etária no planejamento pedagógico (NAIFF et al., 2015; MACHADO, 2011).

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem como propósito recuperar o direito de jovens e adultos à educação. Porém, a própria necessidade de recuperar esse direito aponta para uma realidade de grande desigualdade social e para um processo educacional excludente e discriminatório. Destaca-se que o retorno ao ambiente escolar não é tarefa fácil, pois na maioria dos casos o indivíduo não teve uma formação adequada, assim como não desenvolveu diversas competências necessárias ao mercado de trabalho pelo acesso limitado a diferentes conhecimentos e atividades (GOUVEIA; SILVA, 2015).

Naiff et al (2015) ressaltam que os alunos que frequentam a EJA possuem algumas características em comum, sendo elas: condição de não criança; de excluídos da escola; de pertencentes a parcelas “populares” da população; com pouca escolaridade; e inseridos em processos de geração de renda para apoio na sobrevivência. Contudo, mesmo com semelhanças, o alunado da EJA é diversificado

□ Resumo revisado pela coordenadora do subprojeto Psicologia- PIBID.

¹ Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFG). Acadêmicas do curso de Psicologia da Faculdade de Educação (FE/UFG). E-mails: barbarapsiufg@gmail.com; ge.anne.r@hotmail.com; ketlin.m@hotmail.com.

² Supervisora de campo. E-mail: adriapsi1@yahoo.com.br

³ Coordenadora de área. E-mail: jordanabaldino@gmail.com

e possuem demandas e expectativas variadas, assim como, histórias e origens diversas.

Camargo (2017) evidencia que devido ao alto índice de desistência na EJA, os professores se sentem responsáveis pelo processo de permanência dos alunos. Muitas vezes, para aliviar este sentimento, os mesmos utilizam estratégias como: elevar a autoestima dos discentes, em uma postura às vezes paternalista; e evitar tensões ou desconfortos dos alunos, mesmo que a ansiedade e a insegurança façam parte do processo de busca por conhecimento. Assim há uma linha muito tênue entre uma postura paternalista e uma postura ética e progressista.

Ramos (2010) destaca que os contextos produtivos colocam diversas exigências para a educação, tanto de aprendizagens básicas quanto para o exercício profissional, sendo que a educação profissional é um direito de todos, inclusive daqueles aos quais foi negado o direito à educação básica. Além disso, para os jovens e adultos que não traçaram sua vida escolar em linearidade com a idade, a relação educação e trabalho é muito mais imediata, sendo que, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar é motivado por dificuldades encontradas no mundo do trabalho e pela necessidade de nele se incluir e permanecer.

No ano de 2006 foi implementado o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a partir do Decreto n. 5. 840. No mesmo ano, o PROEJA passa a ser ofertado na cidade de Goiânia, no então Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet/GO), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Já na rede estadual de ensino, o PROEJA tem sua oferta iniciada a partir de 2009 (RAMOS, 2010; MACHADO, 2011).

Segundo apontam Ventura e Bomfim (2015) as questões referentes à EJA têm sido pouco abordadas nos cursos de licenciatura. Em relação a isso, a LDB pontua a necessidade de formação de profissionais da educação que atendam as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo-se aqui a EJA. Além disso, o Parecer 11/2000 salienta que a realidade da EJA não pode ser desconsiderada nos cursos de licenciatura. Contudo, tais preceitos não estão incorporados nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos superiores. Assim,

esta modalidade não se constitui como tema prioritário na universidade, nem no que se refere à formação, nem no tocante à produção científica.

Vale ressaltar o papel que a Psicologia pode exercer nos cursos de nível técnico, tanto integrado ao ensino regular quanto à EJA. Pandita-Perreira (2013), destaca que a educação média profissional tem se constituído como campo de atuação do licenciado em Psicologia. Historicamente, as políticas públicas para o ensino profissionalizante foram marcadas por interesses do setor privado, privilegiando um ensino instrumental. Em relação a isso, a autora destaca que “o ensino de Psicologia fundamentado em conhecimentos histórico-socialmente construídos no âmbito da educação média profissional” (p. 109) pode contribuir para a emancipação dos estudantes, a partir de reflexões e questionamentos acerca de visões naturalizadas do comportamento humano e da sociedade atual.

Objetivos: Esse trabalho possui como objetivos principais:

- Problematizar os desafios e dificuldades encontradas com alunos da EJA no ensino técnico.
- Refletir sobre a prática docente em uma modalidade de ensino com características tão singulares como na EJA.
- Divulgar um dos subprojetos do PIBID e a importância do ensino da Psicologia.

Metodologia: O presente trabalho consiste em um relato da experiência sobre as aulas que ministramos em uma turma de Ensino Médio e Técnico Integrado na EJA em Enfermagem, no Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Goiânia Oeste, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). As aulas foram dadas na disciplina de Psicologia da Saúde, que compõe a grade curricular obrigatória do curso, sendo que fomos supervisionadas durante todas as aulas e orientadas quanto ao planejamento das mesmas. Para alcançar os objetivos da disciplina, foram trabalhados com os alunos os seguintes temas: a importância da Psicologia enquanto ciência, a concepção ampliada de saúde que envolve um bem-estar biopsicossocial, saúde mental, e alguns distúrbios psicológicos mais comuns, com os quais os alunos, enquanto profissionais da saúde, podem se deparar em seu cotidiano. Levando em conta as características da turma, lançamos mão de uma diversidade de métodos de ensino-aprendizado e de avaliação, inclusive fazendo

uso de uma linguagem mais simples. Foram realizadas aulas expositivas-dialogadas, exibição de filmes, roteiros de estudo como forma de aprendizagem/avaliação, avaliação escrita e seminários, sendo realizadas orientações em sala para a preparação deste.

Resultados/Discussão: A partir de nossa experiência na disciplina Psicologia da Saúde, do Ensino Médio e Técnico integrado na EJA em Enfermagem, foi possível identificar as dificuldades de retorno aos estudos desses jovens e adultos. Os mesmos apresentaram grande dificuldade de leitura, compreensão e escrita, principalmente diante do contato com o conhecimento científico. Além disso, observou-se que a maior parte dos alunos chegavam depois do horário de início da aula, em decorrência de seu trabalho e do tempo de locomoção para o Campus. O trabalho também influenciava na realização das atividades extraclasse propostas, de tal maneira que os alunos alegavam não restar tempo para a realização das mesmas. Apesar de tais dificuldades, muitos demonstravam um intenso interesse em aprender, participando das aulas e fazendo perguntas.

Como Camargo (2017) aponta, alguns professores assumem uma posição paternalista frente aos alunos da EJA. Contudo, em nossa experiência procuramos ir além do simples paternalismo, de forma que, mesmo diante de algumas tensões, apresentamos e mediamos o contato dos alunos com a literatura científica, incentivando os mesmos a superar seus limites. Tais tensões derivam das dificuldades de compreensão, leitura e escrita que os alunos apresentavam, bem como da complexidade do conteúdo apresentado, em relação ao histórico escolar dos mesmos.

Os métodos de ensino e avaliação utilizados contribuíram para um maior entendimento dos conteúdos ministrados. A utilização de filmes e documentários permitiu a discussão dos conceitos de uma forma mais prática e acessível. Os alunos relataram gostar de tais recursos, uma vez que estes ajudavam na compreensão dos temas estudados. Isso foi perceptível nas aulas, uma vez que os discentes sempre voltavam a exemplos dos filmes e documentários durante as discussões. Além disso, ao assumirmos uma linguagem mais simples, repetirmos os aspectos mais importantes e darmos exemplos mais concretos, tornamos o conhecimento científico mais próximo à realidade dos alunos. Por sua vez, estes

também traziam exemplos do seu cotidiano para as aulas, demonstrando certa compreensão do conteúdo.

Considerações Finais: Concluímos que a EJA constitui uma oportunidade para retornar aos estudos, sendo que sua integração ao Ensino Técnico possibilita a educação profissional àqueles que tiveram negada a educação básica. Além disso, a EJA é uma possibilidade de resgatar a cidadania de sujeitos que pela condição de “não escolarizados” sofreram exclusão em diversas situações e espaços de nossa sociedade. Contudo, este ainda é um campo permeado por dificuldades, tanto para os alunos, em decorrência do histórico escolar interrompido, quanto para os professores, uma vez que estes devem buscar metodologias de ensino e avaliação que consigam suprir as dificuldades dos discentes, sem assumir com isso uma postura paternalista. Além disso, ressaltamos a necessidade da presença de discussões sobre a EJA nos cursos de licenciatura, uma vez que tais cursos formarão também, os profissionais que atuarão com este público.

Referências Bibliográficas

CAMARGO, P. S. A. S. Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente. **Educ. Real.**, Porto Alegre, 2017 .

GOUVEIA, D. S. M.; SILVA, A. M. T. B. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte , v. 17, n. 3, p. 749-767, Dec. 2015 .

MACHADO, M. M. A Educação de Jovens e Adultos no século XXI – da alfabetização ao ensino profissional. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, 2011, p. 393-412.

NAIFF, L. A. M. et al. O que pensam os professores sobre seus alunos: aspectos psicossociais da Educação de Jovens e Adultos. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Minas Gerais, v. 8, n. 1, 2015, p. 19-32.

PANDITA-PERREIRA, A. **Ensino de Psicologia em escolas técnicas de nível médio: por quê? Para quê? Para quem?** In: SEKKEL, M. C.; BARROS, C. C. (Orgs.). Licenciatura em Psicologia: temas atuais. 1ª ed. Sumaré: Zagodoni, 2013. p. 95-113.

RAMOS, N. M. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, 2010, p. 65-85.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.02, 2015, p. 211-227.

PODCASTS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

SOUSA, Bruno H. Ferreira de¹. **GENOVESE**, Luiz R. Gonzaga². **ANDRADE**, Douglas Xavier de³.

Palavras-chave: Podcast, argumentação na educação, ensino de ciências.

Justificativa/Base teórica: Os alunos ao chegarem ensino médio não possuem um entendimento sobre os conhecimentos que lhes são ensinados em sala, sem entender sua finalidade ou utilidade perdem o interesse no que é ensinado. A falta da exposição do conhecimento como uma relação entre sujeito e objeto, ou seja, que o conhecimento é construído em um contexto social e cultural como resposta a um problema onde varias ideias disputaram para ver qual melhor explicava determinado fenômeno, foi assim com a matemática, biologia, física, química, astronomia.

Na própria escola o estudante não tem espaço para expressar suas reais duvidas, opiniões, perspectivas, questionamentos na aula, pois ele está lá (numa visão mais tradicional de ensino) apenas para absorver os conteúdos e conhecimentos dados pelo professor, “uma tabua rasa pronta para ser preenchida pelo conhecimento do mestre” (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2000, p. 7). Ensina-se que $2+2=4$, mas não se permite a pergunta, por quê? Quem decidiu que devia ser assim, a argumentação tanto por parte do aluno como do professor é inexistente, a informação e passada pro aluno pronta, definida, estática, uma mera sequência de símbolos, números, código e fórmulas que ele deve decorar se quiser seguir para o próximo ano da escola ou passar no vestibular.

A argumentação permite uma construção ativa do conhecimento por parte do aluno, e ao se contextualização o conteúdo ensino colocasse as habilidades cognitivas dos alunos em atividade e os tira da posição de expectador e observador. A criação de um espaço onde os alunos possam utilizar tais habilidades e expressar suas ideias e posições é muito importante, já que nossa capacidade de aprender algo está em discordar e fundamentar nossas próprias opiniões, Vieira (2013), para dar sentido, proposito e finalidade aos conhecimentos e informações que recebemos e adquirimos.

Projeto: Criar um podcasts com os alunos do IFG para utilização dos mesmos, com a finalidade de discutir e debater o que foi ensinado em sala de aluna, buscando esclarecer dúvidas e questões da classe sobre a matéria e a ciência física, com a argumentação sendo utilizada no diálogo entre aluno-aluno e aluno-professor.

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Aluno do curso de Física do Instituto de Física – IF/UFG. E-mail: bhbruno19@hotmail.com

² Doutor em Ensino de Física. Professor no Instituto de Física – IF/UFG. E-mail: igenovese@ufg.br

³ Professor no IFG – Campus Aparecida de Goiânia. Mestre em Ensino de Física.

E-mail: xavierd.fisica@gmail.com

O que são podcasts: Podcasts são basicamente programas de áudio distribuídos no formato podcasting, um meio de publicação de mídia digital pelo feed RSS (“leitores de feed de notícias” ou “agregadores de notícias”), que permite aos usuários acompanharem sua atualização e baixar o programa, podendo ouvi-lo onde, quando e como quiserem. O termo “podcasting” é a junção do prefixo “pod”, oriundo de *ipod*, com o sufixo “casting”, originado da expressão “broadcasting”, transmissão pública e massiva de informações pelo rádio ou televisão.

Podcasts no ensino: Na área da educação os podcasts permitem a disseminação de conhecimento e informação de uma forma muito diferente de uma sala de aula, sua duração pode ser maior do que a de uma aula normal, o aluno pode ouvir enquanto se desloca de um lugar a outro, pode ouvir também em casa fazendo outras atividades permitindo uma flexibilidade no tempo de estudo ao estudante e um maior acesso ao conteúdo ensinado a qualquer hora e lugar sem precisar estar conectado diretamente com a internet, basta baixar e escutar.

Objetivo: O podcast será feito com intuito de tentar desconstruir preconceitos dos alunos sobre as ciências e o conhecimento científico, mostrando como ela realmente é e foi feita, que a ciência está sempre se reinventando e avaliando tanto a si mesma como o mundo a sua volta e que o conhecimento científico não é absoluto.

O debate no podcast buscará por meio da argumentação, uma construção ativa do conhecimento por parte do aluno, desenvolver o senso crítico, fortalecer a curiosidade por meio de pesquisas e a participação de todos os membros do PGP-IFG para integrar seus projetos com o próprio podcast.

Metodologia:

- Montar o grupo do podcast;
- Pesquisar;
- Ouvir;
- Escolher temas;
- Montagem da pauta;
- Gravação;
- Edição do podcast;

Grupo do podcast: Os membros do grupo serão tanto alunos do IFG como pessoas do pequeno grupo de pesquisa e o professor-formador, aqueles alunos que quiserem participar serão analisados para saber se há a possibilidade de sua relação com algum outro estudante pode gerar conflitos ou prejudicar a discussão e argumentação dele e dos outros.

Pesquisa: Os participantes do podcast deveram pesquisar sobre essa mídia, sua origem e história, utilidade, diferença em relação a outras formas de arquivos de áudio, podcasts no Brasil e em outros países. A pesquisa será para mobilizar o aprendizado para conhecerem mais a fundo os podcasts, esperando que isso ajude mais a frente na quando forem criar o programa ou escolher os temas.

Ouvir podcasts: Os participantes receberam uma lista de podcasts para ouvirem para ajuda-los a entender e se familiarizar com esse formato e também serão aceitas sugestões por parte dos membros do grupo de podcasts que eles mesmo ouçam, eles não precisam seguir o modelo do próprio programa que se pretende montar, já que nessa etapa é para ver que ideias teremos, como fazer e o que não fazer, o que gostaríamos de ter durante as falas, quanto tempo deve ter o programa, o que incluir na pauta do programa e o que tirar. O objetivo é começar a imaginar como faremos o nosso próprio podcast e aprender com os outros.

Temas: Os temas que serão escolhidos pelo grupo, buscando discutir e argumentar sobre assuntos vistos nas aulas de física ou com relação ao conteúdo estudado dentro e fora da sala, como matemática, biologia, química, robótica, filosofia, astronomia, geologia, historia, temas culturais, eventos considerados relevantes pelo grupo, questões e duvidas dos alunos podem ser temas também, ou seja, o próprio grupo escolhera o que discutira no podcast, podendo cada um ser responsável por escolher um que achar relevante desde que todos concordem em discutir-lo e se sintam a vontade em falar sobre.

Montagem da pauta: A pauta básica é composta pela Apresentação dos integrantes, Apresentação do tema, Subtemas em especificos, Curiosidades, Opiniões dos participantes e Finalização, essa estrutura básica de um podcast, podendo variar as partes ou a ordem deles, em alguns os participantes são chamados ao longo de todo programa e só o apresentador se apresenta ao começo. A montagem será feita juntamente com os membros do PGP e os alunos do IFG que escolherem participar para não excluí-los do processo de criação do programa e coloca-los apenas na hora do debate, tirando deles o papel de protagonistas nesse projeto.

O tempo de montagem será de uma semana ou mais para dar tempo a todos de pesquisar, estudar e refletir sobre o tema escolhido e como melhor encaixar suas ideias, opiniões e argumentos em suas falas para que a conversa não fique muito longa e todos exponham seus posicionamentos do melhor jeito que conseguirem.

Gravação: Serão utilizados os recursos disponíveis no IFG para gravação do podcast, caso necessário será utilizados outros recursos, se o participantes não puderem se reunir fisicamente ou houver que possa impedir a reunião deles, buscaremos outros meios de realizar os debates e grava-los.

Edição: Quem fará a edição será decidida ao longo do tempo de desenvolvimento do podcast e do projeto podendo ser escolhido mais de uma pessoa para a tarefa para evitar que caso algum imprevisto aconteça à edição será feita e o programa possa ser disponibilizado no prazo para não atrapalhar ou atrasar a gravação de outros podcasts.

Discussão: Os podcasts são ferramentas que permitem a aplicação de novas estratégias para a aprendizagem de conteúdos curriculares, apesar de sua utilização e inclusão na educação ser recente, mas que têm vindo a ser cada vez mais utilizadas no ensino e na aprendizagem de conhecimentos.

Segundo Medeiros (2005) (que apresenta os saberes considerados necessários por Freire, Tardif e Gauthier para a docência), os professores devem possuir um conjunto de diversos saberes que vão da disciplina e da formação profissional até a pedagogia e a psicologia. Logo a aplicação de novos meios na didática do professor para melhorar a assimilação do conhecimento por parte dos alunos entra como um saber ou competência necessária à docência.

Argumentação em aulas de ciências é uma pratica muito importante por aprimorar a capacidade argumentativa dos estudantes e contribuindo para uma melhor compreensão de terminologias, símbolos, sinais e teorias científicas, além de desenvolver outras competências como a investigação e a tomada de decisões em questões e tópicos de cunho social, científico e tecnológico, segundo Vieira (2013).

Conclusões e considerações finais: A criação de um espaço para o debate entre os alunos e o professor fora da sala de aula, utilização a argumentação e a gravação e disponibilizando a conversa para outros alunos na forma de podcast, permiti a eles desenvolverem, aprenderem e aplicarem competências e habilidades cognitivas para o pleno exercício de sua cidadania, não limitando o aprendizado a sala de aula e permitindo aos estudantes conteúdos para sua aprendizagem sem todo formalismo e restrições da educação e do ensino tradicional.

Referencias:

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. **Perspectivas de Ensino de Ciências**. Porto, Portugal: Centro de Estudos de Educação em Ciências, 2000.

MEDEIROS, R. Quais os saberes necessários para a prática docente, Freire, Tardif e Gauthier respondem? **Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2005.

Vieira, Rodrigo Drumond. **Argumentação no Ensino de Ciências: tendências, práticas e metodologia de análise** / Rodrigo Drumond Vieira, Silvana Sousa do Nascimento. – 1. Ed. - Curitiba: Appris, 2013.

Fonte financeira:

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA BIBLIOTECA TOURADA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

, Bruno Henrique Magalhães¹. , Caio César Alves². , Elisângela Ozório³.
ÚJ , Janete Lopes da Silva⁴. , Keila Matida de⁵.

Palavras-chave Comunidade de aprendizagem, biblioteca tutorada, contação de histórias, leitura.

Justificativa/ ase teórica Segundo Melo, Barreto e Sabassa (2011), comunidade de aprendizagem é uma proposta educativa que se baseia em um modelo comunitário de escola. * proveniente de experiências realizadas em países da Europa e da América do Norte. Nasceu na Espanha, em 1997, e foi elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de desigualdades da Universidade de Barcelona. Assim, baseado nessa proposta, foi implantado na Escola Municipal Bárbara de Souza Moraes, em Goiânia-GO, o subprojeto "Comunidade de Aprendizagem: a formação docente em um modelo comunitário de escola" por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação em Pedagogia que busca aprimorar a comunidade da escola, bem como promover o acesso aos alunos à literatura. Estabelecer relação entre comunidade e escola, ampliar o saber do aluno, permitindo a ele acesso aos bens culturais é um dos propósitos de comunidade de aprendizagem, que se realiza,

*Resumo revisado pela coordenadora do subprojeto Pibid em Pedagogia, intitulado Comunidade de aprendizagem a formação docente em um modelo comunitário de escola, profa. Keila Matida de Melo.

¹Acadêmico de Pedagogia e bolsista de PIBID da Faculdade de Educação FE/UFG. E-mail: brunohenrimas@gmail.com.

²Acadêmico de Pedagogia e bolsista de PIBID da Faculdade de Educação FE/UFG. E-mail: caiocesarufg@hotmail.com.

³Acadêmica de Pedagogia e bolsista de PIBID da Faculdade de Educação FE/UFG. E-mail: elisangelasales1995@gmail.com

⁴Professora da Escola Municipal Bárbara de Souza Moraes e supervisora Pibid do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás em Goiânia, Goiás. E-mail: Janetealopes@gmail.com.

⁵Professora da Faculdade de Educação e coordenadora Pibid do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás em Goiânia, Goiás. E-mail: keilamatida@gmail.com

dentre outras coisas, por atuações de texto. <entre essas atuações, destaca-se a Biblioteca Tutorada, uma forma de extensão do tempo de aprendizagem do aluno ao propor a utilização de espaços e salas nos quais os estudantes realizam atividades acompanhadas por bolsistas ou demais pessoas da escola ou da comunidade, como professores, familiares e outros. A Biblioteca Tutorada visa aumentar o tempo e o acesso à aprendizagem instrumental ler, escrever contar, etc., melhorando o rendimento dos alunos e, conseqüentemente, dando a eles instrumentos de acesso e participação na sociedade da informação.

Na Biblioteca Tutorada, realizamos contação de histórias para crianças da educação infantil com o objetivo de despertar nelas o gosto pela literatura. Sobre a importância da contação de histórias na promoção da aprendizagem das crianças, Abramovich (1999), p. 23 ressalta que "o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo. Afinal, tudo pode nascer dum texto!". Nesse sentido, a autora esclarece: "a criança, ao ouvir histórias, vive todas essas emoções. Afinal, escutar histórias é o início, o ponto-chave para tornar-se um leitor, um inventor, um criador". Nesse sentido, procuramos sempre fazer uma leitura diferenciada e não automatizada da obra, bem como elegê-las a partir de critérios estéticos. <de acordo com Laguerre (2011), os livros não devem ser escolhidos de maneira aleatória, crianças, adolescentes e adultos têm interesses por livros diferentes. No caso das crianças, o livro deve despertar emoções como medo, alegria, desejos. Também é necessário ter familiaridade com as palavras, não devemos levar livros com palavras arcaicas, de difícil compreensão, mas, é claro, sem deixar de levar livros que ampliem o vocabulário das crianças.

Para as crianças menores, procuramos escolher livros com gravuras e bem coloridos, muitos possuem musicalidade nos versos característica que marca a linguagem poética. Conforme esclarece Yunes (2002), o professor não precisa ser um crítico literário para selecionar os livros, mas deve ter alcançado a condição de um leitor crítico. Além da leitura é necessário conhecer o leitor. Quem é essa criança? <o que ela gosta? Em que contexto social ela está inserida? Não podemos menosprezar aquilo que a criança traz, sua inteligência. <esse modo, costumamos encerrar a contação de histórias com uma atividade que se refira ao texto, que promova reflexão.

Partimos do pressuposto que a contação de histórias contribui para a formação do leitor. <esse modo, este trabalho e*#e algumas e*peri*ncias com os alunos pela pr*tica de contação de histórias.

Objetivos Partilhar e*peri*ncias sobre contação de histórias realizadas com alunos da educação infantil em uma escola p#blica de \$oiânia, \$oi*s.

Metodologia Como metodologia, foi feita revisão de literatura sobre comunidade de aprendizagem, biblioteca tutorada, contação de histórias, bem como, para coleta de dados, usamos registro, di*rio de bordo, a fim de analisarmos as falas dos participantes, dos professores sobre a e*peri*ncia com contação de histórias.

Resultados/discussão A contação de histórias tem acontecido na escola semanalmente desde 2\$1°. Em uma das e*peri*ncias, contamos para os alunos a história de oooooooooo o oooooooooo, de Ziraldo, em que dois pés eram irmãos, um sonhava em ser bailarino e o outro sonhava em ser jogador de futebol. Eram sonhos completamente diferentes, mas os dois irmãos encontraram uma solução: foram parar nos pés de Pelé. As crianças prestaram muita atenção na história e quando perguntamos a elas de qual pé elas mais gostaram tr*s meninos responderam que tinham gostado mais de Petrônio, pois ele jogava futebol. <uas meninas responderam que gostavam do Pelegrino: "Por que ele é bailarino!", j*, outra menina, disse que também gostava do Petrônio, pois ele jogava futebol. A fala da criança foi contestada pelos meninos: "Ela não pode gostar de futebol porque é de homem". A questão de g*nero pode, então, ser discutida com as crianças. Outra e*peri*ncia de contação foi com o livro As moooooooooas do oauooooo, de #ernanda Lopes Almeida. O livro conta a história de um menino muito vivo, criativo, que acaba provando que suas invenç#es também podem ser um tipo de verdade, basta usar a imaginação. Em uma parte da história, Paulinho dizia # mãe: "Hoje, na escola, só houve aula de matem*tica. Tiveram de chamar a ambulância, porque um menino saiu vomitando n#meros". Nessa parte uma criança disse: "Professor ele mente muito, ninguém come n#meros!". Ao ouvi-lo, perguntamos para ele e demais alunos por que ninguém não podia comer n#meros* Para Paulinho isso era poss*vel! <ma menina disse: Então eu quero comer muitos n#meros, mas eu não quero vomitar não. Outra disse: Paulinho era muito esperto e eu quero ser esperta igual a ele. Nesta parte da história, enquanto cont*vamos, perceb*amos as e*press#es de

surpresa e entusiasmo das crianças ao ouvirem as proezas de Paulinho. Elas pediam para ver as imagens no livro, bem como tocá-lo inclusive. Certo dia, perto de chegarmos à biblioteca, um menino nos parou no corredor e perguntou se iríamos ficar muito tempo nesse espaço de leitura. Interrogado sobre a pergunta feita, disse: "por que eu estava esperando ir para a biblioteca professor. Eu gosto de ouvir as histórias e desenhar. Aprender com vocês é muito bom!". As professoras durante os momentos em que nós vamos às salas de aula buscar as crianças nos relatam o alcance da contação de histórias nas aulas. A professora da turma B relatou, durante um momento de conversa com os bolsistas, "As crianças têm tomado gosto pela leitura durante as aulas." Segundo ela, as crianças ficam empolgadas para irem à biblioteca ouvir historinhas conosco. "Elas gostam muito!".

Considerações finais Os momentos na contação de histórias têm nos mostrado o quanto é importante contar histórias para os alunos. Temos notado o impacto dessa atividade na formação de possíveis leitores. Observamos durante a contação de histórias o entusiasmo dos alunos quando chegam à biblioteca, eles costumavam ir para a contação de histórias tímidos, contidos, alguns não tinham curiosidade em abrir os livros das estantes, nem mesmo tentar explorar aquele ambiente. E após alguns meses indo à biblioteca e participando da contação, esses alunos, que até desconheciam livros, que não tinham curiosidade por eles, hoje querem abrir os livros, querem comentar sobre eles, gostam de gibis, de livros narrativos, de quadrinhos e outros. Não somente percebemos o impacto da contação de histórias no desenvolvimento da leitura dos alunos, como também isso se mostra na escrita que produzem, sobretudo quando pedimos a eles que escrevam, desenhem e pintem o que apreenderam da história lida, fazendo relações com suas vidas e o mundo ao seu redor. Dessa forma, acompanhamos o progresso dos alunos e conseguimos perceber as contribuições da contação de histórias na promoção da aprendizagem dos alunos, como defende os propósitos de comunidade de aprendizagem.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, H. *Leitura e escrita: gosturas e bobices*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. As moedas do ouro. 12.ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAJE, Micheline Madureira. Leitura literária na sala de aula: construindo critérios analíticos. In: ALIK, Wunder; AMORIM, Antônio Carlos (Org.). Livro da somatória. Campinas, São Paulo: Edições Leitura Crítica, 2011.

MELO, Keila Matida de, BARRETO, Maria de Fátima Teixeira, SABASSA, Vanessa. Atividades educativas de leitura em São Paulo: contribuições à educação básica por meio do PIBIC. Cadernos de Pedagogia, v. 27#1, jan. # jun. 2011.

PINTO, Ziraldo Alves. O livro da leitura. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

YUNES, Eliane. A crítica da literatura infantil: coisa de leitor grande. In: SILVA, Vera Maria Tietzmann; TARCHI, Maria Zaira. (Org.). Livro da leitura: leitura e crítica. São Paulo: Ática, 2002.

AO SOM DE CANTO E VIOLÃO: ATIVIDADES DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE VARGAS, EM GOIÂNIA¹

FABRETTE, Bruno Momisso². **FREIRE**, Jonathan Henrique Guimarães³. **SILVA JUNIOR**, Wanderlei Soares da⁴. **SOUSA**, Maria Madalena de Oliveira e⁵.
PROTÁSIO, Nilceia⁶.

Palavras-chave: Pibid, Educação Musical, Escola Pública.

Justificativa/Base teórica:

Este texto relata as atividades desenvolvidas pelo subprojeto de Música do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Goiás (UFG), no primeiro semestre de 2017, na Escola Municipal Presidente Vargas, em Goiânia/GO.

Partindo do pressuposto de que a expressão musical constitui uma manifestação humana, é fundamental que a escola promova a mediação entre a cultura do aluno e os saberes referentes à música, reconhecendo-os como um conhecimento que contribuirá para uma postura mais crítica. De acordo com Chiocheta e Reis (2016), “a música contribui para formação de seres humanos sensíveis, criativos e reflexivos, e proporciona o conhecimento e a reflexão sobre a ligação entre a fantasia e a realidade”.

Nesse sentido, as aulas de música na Escola Municipal Presidente Vargas visaram sensibilizar a audição e a percepção do ambiente do qual fazemos parte, estimular o respeito ao outro através do conhecimento de diferentes culturas, perceber a música como parte integrante do mundo em que vivemos e como aliada

1 Resumo revisado pela coordenadora do subprojeto PIBID – Música da UFG: Prof^a. Nilceia Protásio.

2 Bolsista PIBID, acadêmico do Curso de Música-Licenciatura da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. momisso.bruno@hotmail.com

3 Bolsista PIBID, acadêmico do Curso de Música-Licenciatura da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. jonathan_rv7@hotmail.com

4 Bolsista PIBID, acadêmico do Curso de Música-Licenciatura da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. wanderlei1119@gmail.com

5 Bolsista Supervisora do PIBID, professora da Escola Municipal Presidente Vargas. mariamadalenna@gmail.com

6 Coordenadora de Área PIBID, subprojeto Música, professora da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. nilceiaprotasio@gmail.com

na aquisição de saberes didáticos essenciais, atuando como facilitadora e ampliadora dos sentidos e expressões infantojuvenis.

A música faz sonhar, ter alegrias, tristezas, dançar, enfim, de uma forma ou de outra faz expressas sentimentos, pois aprender sobre música significa integrar experiências que a envolvam a vivência, a percepção e a reflexão. (CHIOCHETA; REIS, 2016).

O ser humano está sempre predisposto ao aprendizado, e, quando na fase infantil e juvenil, somos mais propensos a descobrir e aprender o mundo. A música está presente onde existem sons e pausas/silêncios, basta que tenhamos sensibilidade para ouvi-la (SCHAFER, 2011). Crianças se encantam com histórias cantadas e contadas, com brincadeiras musicais e tudo o que envolve música. Por essa e por outras razões, justifica-se a exploração da música e o desenvolvimento de habilidades ligadas a ela.

As possibilidades do fazer musical são inúmeras, já que podem ser utilizados diversos materiais e recursos, com intenções de criar, interpretar, descobrir e compreender os sons. Assim, cadeiras, mesas, folhas, potes, latas, cabos de vassouras, baldes, caixas, cadernos e lápis podem ser transformados em fontes sonoras e, por vezes, em um tipo de instrumento musical. Nesse contexto, tanto a expressão individual e coletiva pode ser estimulada, quanto o conhecimento de alguns conceitos podem ser introduzidos. Não menos importante, o corpo e a voz devem ser considerados e explorados como elementos essenciais na relação do indivíduo com a música.

A brincadeira torna tudo mais leve e divertido. Cantar, batucar, tocar e brincar são atividades afins, e proporcionam grande motivação no processo de aprendizagem. Portanto, abordar essa vertente da musicalização vem a contribuir e enriquecer o aprendizado, não somente musical, mas também o aprendizado formal curricular de outras disciplinas básicas.

Ter a música como parte do componente é uma das formas de reafirmar sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem e para a formação humana. Segundo Uriarte (2004, p. 246),

A música gera conhecimento e tem especial significado porque opera com força total na percepção e na cognição humana. A Educação Musical tem a função de acionar e desenvolver tanto a capacidade do indivíduo para

compreender as relações que possibilitam a expressão, quanto os mecanismos cognitivos presentes no processo de organização sonora.

Objetivos

O PIBID Música da UFG tem como objetivo contribuir de forma significativa na formação inicial de professores de Música, aproximar a universidade da comunidade escolar e oferecer aos alunos da escola pública a experiência de apreciar, conhecer, interpretar e ampliar seus conhecimentos sobre música. No caso específico da Escola Municipal Presidente Vargas, um dos objetivos é dar oportunidade para que alunos aprendam, por meio do ensino coletivo de violão, algum conhecimento técnico e de repertório no instrumento.

Metodologia

Por ser o primeiro ano do projeto na referida escola, inicialmente, tivemos um período de observação e adaptação à escola, que possui a disciplina Música na matriz curricular e uma professora que atua na área.

As turmas participantes das atividades do PIBID compreendem alunos de sétimo, oitavo e nono ano. Cada turma tem dois encontros semanais de 60 minutos cada, em que são realizadas brincadeiras musicais, percussão corporal, percussão com copos e atividades de canto coral. As propriedades dos sons são os principais conteúdos trabalhados, já que grande parte dos alunos não possui conhecimento musical. A escola dispõe de uma sala de vídeo com *internet*, o que contribuiu para a exibição de vídeos e filmes relacionados às aulas.

Ainda no primeiro semestre de 2017 iniciamos as aulas coletivas de violão para um grupo de alunos – aproximadamente 6 alunos. Os encontros são semanais, sendo que os alunos do matutino são atendidos à tarde e os alunos do vespertino, atendidos de manhã. Nesse primeiro momento, as aulas foram focadas no inicial contato com o instrumento, já que, 90% dos alunos nunca haviam tido alguma experiência com o instrumento. Portanto, nos primeiros encontros, as aulas tiveram o foco na postura do instrumento, como segurar, como dedilhar as cordas, qual a posição correta das mãos, ou seja, a técnica básica do instrumento.

Resultados/discussão

A greve na rede municipal de ensino de Goiânia durante o primeiro semestre letivo interferiu no andamento dos trabalhos. No entanto, conseguimos adaptar o planejamento e contemplar um repertório comum, envolvendo a turma de alunos de violão e as turmas de canto coral. Preparamos uma apresentação pública na escola, como finalização dos trabalhos do semestre, divulgando para os pais e para toda a comunidade escolar, parte do que foi desenvolvido em aula. Um grupo de alunos apresentou uma performance rítmica utilizando copos, o grupo de violões apresentou “Asa Branca” e o coral apresentou três músicas: “Caçador de Mim” e “Bola de meia, bola de gude”, ambas de Milton Nascimento, e “Canário do reino”, de Tim Maia. Apesar de os alunos da escola não terem experiências com canto coral e, alguns, não conseguirem ainda o domínio da voz cantada, a avaliação foi positiva, pois houve grande compromisso para produzirem uma boa sonoridade.

Nas aulas coletivas de violão, o objetivo foi passar os mecanismos e estudos para iniciantes. Para isso, foram utilizados os métodos: “Iniciação ao Violão/Técnica da Mão Direita”, de Henrique Pinto, e “O Equilibrista das Seis Cordas”, de Silvana Mariani. Ambos os autores propõem, por meio de exercícios psicomotores e de peças elementares, meios para que o aluno possa executar o instrumento de maneira correta, desenvolvendo a leitura musical, aspectos técnicos e sonoridade na execução.

Durante o primeiro semestre foram trabalhadas melodias simples, de domínio público, como: “Parabéns pra Você”, “Brilha, Brilha, Estrelinha” e “Borboletinha”, “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga, e temas de desenhos animados, como Bob Esponja e Homem-Aranha. Conforme citado acima, o objetivo era que os alunos conseguissem coordenar mãos direita e esquerda, se atentar para a postura, perceber nuances timbrísticas e praticar a execução coletiva. Como meta final do semestre, foi agendada uma apresentação pública com todos os alunos do violão, onde tocaram a melodia de “Asa Branca” em uníssono, com o acadêmico bolsista fazendo o acompanhamento. O grande desafio nesse tipo de abordagem é que todos os violões que tocam a melodia devem soar juntos, demonstrando consciência musical e trabalho de equipe.

Os dados preliminares na E. M. Presidente Vargas revelam que o subprojeto de Música, embora desafiador, despertou toda a escola para a conscientização e para o conhecimento de possibilidades do fazer musical no espaço escolar, sendo

importante para a formação humana e artística. Desse modo, o PIBID ultrapassou o pensamento de que a música só possui relevância em datas comemorativas

Considerações finais

Consideramos que a chegada do PIBID Música na Escola Municipal Presidente Vargas foi essencial não só pela oportunidade de conhecer uma nova realidade escolar, mas também pela gratificação que é proporcionar o aprimoramento pedagógico de licenciandos em música, motivar e oportunizar situações de aprendizagem musical a alunos de escola pública, incluindo instrumentos musicais, promovendo o enriquecimento cultural dos que ali interagem. Problematizar o contexto da escola pública e buscar possibilidades de atuação é fundamental para que os licenciandos sejam encorajados, preparados e criativos para ensinar música, de forma a vincular com os conhecimentos adquiridos em seu curso de formação.

Referências

CHIOCHETA, Lucilene Fagundes; REIS, Marcos Adelmo dos. **Música na educação infantil**. Universidade de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/TCC-Lucilene-Fagundes-Chiochetta.pdf>>. Acesso em 30 de ago. 2017.

MARIANI, Silvana, O equilibrista das seis cordas – Curitiba, Editora: UFPR 2009

MARQUES, Estêvão, Colherim, ritmos brasileiros da dança percussiva das colheres – São Paulo: Peirópolis, 2013

PINTO, Henrique. **Iniciação ao Violão**. São Paulo: Ricordi, 1988.

_____. **Técnica da mão direita: arpejos**. São Paulo: Ricordi, 1992.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. 2ª Ed. Unesp. São Paulo, 2011.

URIARTE, M. Z. Música e escola: um diálogo com a diversidade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 245-258, 2004. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2218>>. Acesso em 30 ago. 2017.

Fonte de financiamento:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PIBID/PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: O QUE VEM DEPOIS DO FIM?*

CABRAL, Camila Silva¹. **BENEVIDES**, Gabriela Sanchez². **LIMA**, Adrielle Martins³. **DOMINGUES**, Isa Mara Colombo Scarlati⁴.

Palavras-chave: Estratégias de Leitura. Formação de Leitores. Letramento Literário.

1. Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid), Subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) - Regional Jataí, desenvolve suas atividades/ações na Escola Leopoldo Nonato de Oliveira e tem como objetivo desenvolver ações de letramento literário ao possibilitar a interação da criança com obras literárias dentro do espaço da biblioteca (local em que fazemos as atividades com os alunos).

Segundo Cosson (2006), propõe alguns processos que ele sugere para se chegar ao letramento literário no ambiente escolar. Este determina que se tenha primeiramente a motivação, posteriormente a introdução, leitura e por fim, interpretação.

A motivação consiste em fazer com que o aluno sinta a vontade de ler uma obra, por meio de estratégias como o autor relata: o professor pedir a ajuda dos alunos para catalogar os livros e dizer que precisa de ajuda instantânea. O escritor afirma:

É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária (COSSON, 2006, p. 54).

A segunda etapa é a introdução, que consiste em fazer uma apresentação sobre o que será desenvolvido, expor a autoria da obra que será trabalhada e instigar para que os alunos façam a leitura da parte física primeiro, analisando a capa do livro, o desenho da capa, o tipo de história que será contada no livro, etc.

* Resumo expandido revisado pelo coordenador/orientador do subprojeto.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí - Goiás. Bolsista do Pibid Subprojeto de Pedagogia. E-mail: camilasilvalimac@gmail.com

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí - Goiás. Bolsista do Pibid Subprojeto de Pedagogia. E-mail: gabesanchezb@gmail.com

³ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí - Goiás. Bolsista do Pibid Subprojeto de Pedagogia. E-mail: adriellemartins56@gmail.com

⁴ Orientadora, Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), professora na Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí - Goiás. E-mail: isa.scarlati@gmail.com

A terceira etapa, a leitura, o professor deve fazer um acompanhamento junto ao aluno analisando a maneira com que o mesmo está lendo, de modo que não seja invasivo e controlador, visando apenas acompanhar o desenvolvimento literário do aluno, sanando possíveis dúvidas ou dificuldades, questionando o resultado que obteve por meio da leitura e estimulando o desenvolvimento do ritmo da leitura.

A interpretação é o momento final proposto pelo autor já citado, visto que, após o aluno ter feito sua leitura, deve ser capaz de interpretá-la, que pode ser de duas formas, pelo momento interior, em que, tem-se a observação das palavras, dos capítulos, e a compreensão geral ao final da leitura. E o momento externo, que é a parte concreta de sua interpretação, em que, o aluno pode conversar com um colega sobre o que leu, pode indicar a leitura, falar sobre o livro em um trabalho, no entanto, o autor alega que, é preciso partilhar essa interpretação individual do aluno e ampliá-la. Conforme o mesmo autor:

A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa, seu ponto mais alto (COSSON, 2006, p. 66).

Além dessa abordagem de Cosson (2006), para que se tenha sujeitos-leitores e com um senso crítico aguçado, Lajolo (2004) afirma que, o professor deve basear seu trabalho em estímulos a criatividade e a imaginação, abordando a leitura de forma divertida e não mecanizada.

A partir da proposta do Pibid/Pedagogia e seguindo o referencial teórico acima, elaboramos a atividade “O que vem depois do fim?”, em que, fizemos a leitura do livro “Ella Bella Bailarina em O Lago dos Cisnes” do autor James Mayhew, com o intuito de, ao final, pedir-lhes que continuassem a história imaginando o que poderia acontecer após o fim.

2. Objetivo da atividade e aspectos metodológicos

O objetivo da atividade “O que vem depois do fim?” foi propor uma estratégia lúdica para os alunos, que incentivasse a serem sujeitos-leitores, além de proporcionar

autonomia, senso crítico, estimular a imaginação e propiciar que os alunos desenvolvessem novos conhecimentos por meio da interação social.

Todas as atividades realizadas na escola pelo Pibid, Subprojeto de Pedagogia, são feitas de forma que, seja dividida por alguns momentos de elaboração. Para a realização dessa proposta, foi escolhido o livro “Ella Bella, Bailarina em O lago dos Cisnes”, do autor James Mayhew, em que, nós bolsistas (discentes do curso de Pedagogia), realizamos a leitura da história para os alunos na semana de início da atividade, questionamos sobre quem seria “Ella Bella” e o que poderia acontecer com ela. Ao mostrar a capa reafirmamos a pergunta: E agora, “Ella Bella” é da forma que vocês imaginaram? Falamos o nome do livro e perguntamos se conheciam a obra, se viram algum filme ou desenho animado semelhante a essa história, se teria uma moral, entre outras perguntas.

No segundo momento da ação, foram formados seis grupos de cada turma, cada grupo de alunos ficou acompanhado por um de nós, discentes de Pedagogia. Ficaram em diferentes lugares na biblioteca da Escola Leopoldo, uns optaram por sentarem nas mesas, outros no tapete (tatame). Posteriormente, relembramos o contexto da história para as crianças e propomos para que cada aluno imaginasse uma continuação da história de “Ella Bella” e em grupo, deveriam entrar em consenso e produzir uma única narrativa para os integrantes do grupo. Os alunos relataram a história que organizaram coletivamente e anotamos suas falas.

No terceiro momento, após terem concluído a história, levamos as anotações para casa, digitamos cada uma, separamos por turmas e colocamos o nome dos alunos como autores dessa nova história.

E por fim, fizemos um varal literário em que foram expostas todas as histórias compostas pelos alunos da escola, de forma que, quando estivesse no horário de ir para a biblioteca, fazíamos a exposição com as histórias daquela turma na biblioteca e assim foi feito com todas as demais, propiciando-os a liberdade para olhar cada narrativa e escolher qual iriam ler. Com os alunos que estavam em processo de alfabetização, realizamos a leitura para eles.

3. Resultados/discussão

A ação foi concluída com êxito, pois houve participação colaborativa das crianças que demonstraram interesse, curiosidade e questionaram ao ouvir a história, além de expressar entusiasmo ao realizar a atividade. Ao propormos que elaborassem uma continuação para a história de “Ella Bella”, os alunos colocaram aspectos de clássicos literários infantis, como por exemplo: “A Bela Adormecida”, “A Princesa e o Sapo”, dentre outros, a partir de leituras anteriores.

Percebemos que o final criado coletivamente em grupo, pelos alunos da escola, manteve o típico “Final Feliz”, porém, houve mudanças no desenrolar das histórias que não constam nos famosos livros infantis, pois os alunos transmitiram para suas narrativas elementos do cotidiano que eles vêem, escutam ou vivenciam. Ou seja, questões como; a princesa e o príncipe chegando da balada, o casal de personagens que vivem na fazenda e os filhos cuidam das galinhas, tiram leite da vaca etc., moram em prédio, princesa que se torna lavadeira de roupa, assalto, dentre outros exemplos.

No momento do varal literário, os alunos trocavam ideias sobre a história que estavam lendo, liam o mesmo texto em pequenos grupos, comentavam sobre a diferença entre a história que criaram e a dos colegas etc. Abaixo apresentamos duas histórias que contêm os aspectos acima mencionados, desenvolvidas por dois grupos de alunos.

QUADRO 1: Produção coletiva construída pelos alunos do 1º ano C da Escola Municipal Leopoldo Nonato de Oliveira.

Odete e o príncipe no campo

Em um belo reino, morava a princesa Odete e seu príncipe, que se casaram e tiveram filhos. Eles compraram uma casa linda no campo e andam a cavalo, pescavam, matavam frangos para almoçar etc. O príncipe tirava leite para as crianças, criava balanços para eles brincarem. Era um lar cheio de cachorros, gatos, passarinhos, porcos, galinhas e outros animais.

Depois de alguns anos a princesa descobriu que estava grávida novamente, seria seu décimo filho, quatro meninas e seis meninos. Seus filhos eram todos obedientes. As meninas cuidavam das galinhas e dos porcos, os meninos ajudavam a tirar leite das vacas e a limpar o curral. E nesse campo, o casal e os filhos viveram felizes para sempre.

Fonte: Produção coletiva construída a partir da leitura da obra “Ella Bella Bailarina em O Lago dos Cisnes” do autor James Mayhew (2013).

QUADRO 2: Produção coletiva construída pelos alunos do 1º ano C da Escola Municipal Leopoldo Nona-

O beijo sincero

Era uma vez, um príncipe e uma princesa chamada Odete, que eram muito apaixonados. Resolveram organizar uma festa de casamento perfeita, em que, toda a vizinhança seria convidada. Havia vários tipos de comidas e muitas guloseimas. O castelo estava protegido por guardas para que ninguém atrapalhasse a cerimônia tão especial.

Após o casamento, a princesa e o príncipe se mudaram para um prédio enorme, pois achava que seria mais seguro morar longe do reino. Adotaram vários animais e tiveram uma filha chamada Aparecida.

Porém, em certo dia, a meia noite, o feiticeiro que vigiava há semanas a família de Odete, entrou em seu apartamento e aproveitou que toda a família estava dormindo, jogou um feitiço em Odete, fazendo com que ela entrasse em um sono profundo. O príncipe levou Odete as pressas para o hospital, mas nada adiantou. Ele muito triste e sem esperanças, deu um beijo na princesa e ela acordou.

O príncipe furioso com o feiticeiro contratou um caçador, que conseguiu prender o malvado em uma jaula. O príncipe deu ao feiticeiro uma flor mágica que ao tocá-la, se transformou em um homem bom.

to de Oliveira.

Fonte: Produção coletiva construída a partir da leitura da obra "Ella Bella Bailarina em O Lago dos Cisnes" do autor James Mayhew (2013).

4. Considerações finais

Desde o início dessa ação, percebemos que é de suma importância que as crianças sejam estimuladas a interagir com as obras literárias para que desenvolvam maior apreciação pela leitura e senso crítico. Com a realização da atividade, notamos o quanto as crianças são capazes de expor suas ideias e dialogar coletivamente sobre as histórias escritas por elas e pelos demais colegas, atingindo os objetivos estabelecidos inicialmente.

Fonte Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

MAYHEW, James. **Ella Bella Bailarina em O Lago dos Cisnes**. São Paulo: Saraiva, 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **A formação de professores e práticas em discussão**. Cuiabá, MT. UFMT EDO, 2008.

EJA e PIBID: Um olhar crítico sobre o contexto educacional e seus processos formativos

NUNES LOPES, André Carlos¹ nunislopes@hotmail.com

ROCHA, Janaina Rodrigues ²

PEREIRA, Ângela Maria³

MATOS, Raiane Alves⁴

BORGES, Daniela de Sousa⁵

VINHAL, Jóice Macedo⁶

PAULINO-PEREIRA, Fernando César⁷

1Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão – Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia

2Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão – Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia

3Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão – Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia

4Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão – Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia

5Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão – Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia

6Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão – Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia

7Universidade Metodista de Piracicaba

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de problematizar junto aos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) do colégio Estadual Maria Das Dores Campos, localizado no Bairro Ipanema, da cidade de Catalão/Goiás, no sudeste Goiano, os temas transversais, tais como: preconceitos, pluralidade cultural, sexualidade, discriminação etc. no período de março a julho de 2017. Os temas mencionados acima foram surgindo com a “fala” dos alunos em sala de aula, dando-nos equipamento para viabilizar o nosso trabalho. Neste contexto nosso trabalho se acentua de fundamental importância para que as nossas atividades possa cumprir os objetivos de:(1) problematizar questões relacionados a , crenças, tabus e valores; (2) Compreender e refletir juntamente aos alunos da EJA como a escola pode ser libertadora, mas também aprisionadora da criatividade humana; (3) pontuar junto aos alunos enfaticamente dando importância aos seus conhecimentos, vivências, seus significados, sua história de vida, suas concepções, e a partir disto pensar a promoção de discussões que visavam a descristalização dos papéis sociais, que impedem a ampliação da visão do mundo; e por fim e para nós alunos na condição de “formandos em professor” e alunos Pibidianos (3) Promover a integração da Universidade com a comunidade escolar.. A metodologia utilizada são as discussões realizados em salas de aulas, roda de conversa, leitura orientadas nas reuniões que se dão semanalmente com o supervisor do projeto.

Palavras-chave: Pibid1. Educação2. Temas transversais3. Psicologia4. Reflexão5.

1. INTRODUÇÃO

Muito se debate, hoje em dia, em nosso país, sobre o declínio da educação pública e um desprestígio da figura docente. Contudo, hoje em dia, pode-se observar alguns projetos desenvolvidos nas universidades como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), por exemplo, que surge como proposta de valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Este trabalho se constitui de relatos de experiências que obtivemos na execução do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, nas turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) do ensino médio.

Diante disso, nosso trabalho se acentua de fundamental importância para que as nossas atividades possa cumprir os objetivos de: (1) problematizar questões relacionados a posturas, crenças, tabus e valores; (2) Compreender e refletir juntamente aos alunos da EJA como a escola pode ser libertadora, mas também aprisionadora da criatividade humana, tendo-se como objetivos (3) pontuar junto aos alunos enfaticamente levando em consideração seus conhecimentos, seus significados, sua história de vida, suas concepções, e a partir disto pensar a promoção de discussões que visavam a descristalização dos papéis sociais, que impedem a ampliação da visão do mundo; e por fim e para nós alunos na condição de “formandos em professor” e alunos Pibidanos (3) Promover a integração da Universidade com a comunidade escolar.

Frente a isso e para balizar nossa atuação pautamos nossa compreensão em como Paulo Freire, apreende o ser humano em “Pedagogia da Autonomia”, como ser de possibilidades. Segundo Freire: “apesar de saber que o ser humano é um ser condicionado, [...] há sempre possibilidades de interferir na realidade a fim de modifica-la”. (Freire, 1996, p 161). Nesse contexto, o PIBID aparece como um excelente meio de intervir positivamente na qualidade do ensino básico e formação para a cidadania, convidando a psicologia social com a compressão de processos grupais como “condição necessária para conhecer as determinações sociais que agem sobre o indivíduo”. (Lane, 1981, p 80).

Levando-se em consideração esses aspectos vivenciais dos encontros realizados com estes

alunos. Ainda convém lembrar que a Psicologia aliada a educação segundo Norio, 2010, deve-se interrogar: “Qual tipo de homem se quer formar?” (Norio, 2010, p 2), e isso desde o nosso primeiro encontro nos propomos a pensar junto aos alunos da EJA. Compreendendo e conhecendo que os alunos da EJA são indivíduos de idades e culturas variadas. Arroyo (2003) nos aponta uma reflexão sobre o público alvo da EJA quando diz:

“ O campo da EJA está se firmando de maneira muito intensa com sua especificidade, com suas dificuldades próprias, e também com suas deficiências que precisam ser vencidas. Quem trabalha com Educação de Jovens e adultos não atende pessoas “desencantadas” com a educação, mas sujeitos que chegam a escola carregando saberes, vivências, culturas, valores, visões de mundo e de trabalho. Estão ali também como sujeitos da construção desse espaço que tem suas características próprias e uma identidade construída coletivamente entre educandos e educadores (ARROYO, 2003, p. 7). Nisto tudo que Arroyo traz, e que enriquece e dá vazão ainda mais a nossa proposta de intervenção coletiva, porque os alunos são sujeitos portadores das mais variadas experiências e saberes. Eram a partir das experiências, saberes, contradições dos alunos que se selecionava as próximas intervenções juntamente com o supervisor de maneira que os alunos fossem tirados do lugar de acomodação que se encontravam, sendo levados a refletir sobre assuntos que para eles já eram cristalizados.

Importante se faz mencionar Freire, 1996, porque corrobora com a ideia de promover criticidade:

O exercício do bom senso com o qual só temos a ganhar se faz no “corpo” da curiosidade. Neste sentido quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. O exercício ou a educação do bom senso vai superando que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos que nos envolvemos” (FREIRE, 1996, p. 69).

Diante do exposto acima, surgiram temas como: preconceitos, projetos de vida, comunicação, relação com mercado de trabalho, discussão de gênero, relações interpessoais que fomos trabalhando coletivamente.

Com estas vivências através da compreensão processos grupais, promovemos juntamente com os alunos reflexões acerca de si, das relações de trabalho, da importância da educação, da percepção da autoconsciência sobre os sentidos do aprender e como estes sentidos perpassam a vida cotidiana dos alunos, foi trabalhado também as relações interpessoais entre os alunos.

2. METODOLOGIA

As atividades foram realizadas em parceria com o Colégio Estadual Maria Das Dores Campos, localizado no Bairro Ipanema, da cidade de Catalão/Goiás, no sudeste Goiano, no período de março a julho de 2017. As turmas com as quais trabalhamos foram os 3º e 4º anos da EJA. Ao todo foram realizados 10 encontros que duraram cerca de 40 minutos, e posteriormente cada aluno elaborava seu diário de campo referente à atividade. Através do referencial teórico da Psicologia Social e Políticas Públicas.

O projeto prevê encontros, reuniões semanais com os discentes/bolsistas e com a professora supervisora do projeto na escola e com o professor supervisor orientador do mesmo. Durante a realização do projeto, realizamos discussões com os alunos em sala de aula sobre os temas emergido no contexto escolar, realizamos rodas de conversas, debates etc. Já com os bolsistas, leituras de textos e discussões em nossas reuniões com o supervisor.

Portanto, o projeto só está em sua fase inicial e seguirá, com os trabalhos no Colégio Estadual Maria das Dores Campos para futuramente compor relatório de pesquisa e avaliação dos resultados da importância do Pibid na escola.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das discussões fomentadas nos encontros na escola e reuniões, das leituras de literaturas

especializadas sobre “educação e psicologia” pudemos perceber a ampliação da visão dos alunos acerca de certos temas que estavam cristalizados em suas visões, por exemplo em um dos nossos encontros, nos propomos a trabalhar frases fechadas. Durante a realização da atividade foi pedido para que cada um lesse sua frase e explicasse a partir de si mesmo, o significado da mesma, não havíamos aberto ainda a roda de conversa, então uma aluna leu a seguinte frase:” Gosto não se discute”, a partir deste momento houve o tensionamento, os olhares voltaram-se todos para aluna que leu esta frase, a aluna continuou, descrevo sua fala: “ Eu acho que é igual a homofobia... que os gays, sapatões são obrigados a ter o mesmo gosto de sexo que eles (heterossexuais)... e se o certo fosse homem com homem.” Menciono esta fala, porque fomos surpreendidos com a ideia traga pela aluna, que trouxe uma temática na atualidade tão pertinente, mas que a escola de um modo geral tem evitado falar sobre. Frente a esse questionamento/ tensionamento para os alunos, foi ratificado o quão importante é a figura do professor, em especial do professor de psicologia. Um momento tenso mais que demandou uma intervenção, diria que também pedagógica de problematizações de posturas, crenças, tabus e valores etc. que a sociedade mantém.

Outro questionamento emergido em uma das aulas, foi a fala de uma aluna, quando disse que a vida toda esteve acostumada a ter soluções e respostas para tudo, mas que depois da dinâmica das frases, se sentiu incomodada, quando os estagiários problematizaram as questões, pedindo que pensassem além do que respondiam, dando exemplos de situações diferentes. Segundo a mesma, apesar de se sentir bastante incomodada foi importante para que pudesse pensar além do que já estava formulado por ela e pelo que a sociedade nos coloca.

Ampliando os horizontes e maneiras de pensar de todos. Outro fator importante e que ficamos atentos e que se faz necessário estar atento à habilidade de comunicação no processo interacional cotidiano exige do aluno “formando em professor” também uma reflexão individual, em dupla, e da supervisão pois nesse trabalho a comunicação se evidencia de modo mais palpável, trazendo suas contradições, preconceitos etc., na medida em que ela se gesta e se torna efetiva por meio de múltiplas vozes e diálogos que se somam num grupo para pensar a escola, educação, temas transversais na perspectiva de um pensamento grupal integrador.

Portanto, com a realização deste trabalho, podemos visualizar na prática educativa direcionados para a atuação na EJA que a educação é tanto formadora do homem, quanto o homem é produto desta formação e se manifesta no modo de viver e pensar de cada um de nós de um modo dialético.

FREIRE, 1996, p 23 afirma: " Não há docência sem discência, pois quem forma-se se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" em outras palavras, as atividades realizadas na EJA, propiciaram tanto uma aprendizagem de apreensão a priori do " homem formado", relativo a nós graduandos da licenciatura em Psicologia quantos aos alunos da EJA.

Dado o exposto, as nossas concepções pré-formadas e a dos alunos diante de tais reflexões, problematizações vivenciadas em sala de aula se concretiza como capacidade de construção e reconstrução de si de um modo dialético e dialogante.

4.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estas breves discussões é notável de uma forma à priori o que este projeto possibilitará aos alunos da EJA do Colégio Estadual Maria Das Dores Campos da cidade de Catalão/Goias, no sudeste Goiano, quanto para os acadêmicos envolvidos que a educação, o ensino é o que o Paulo Freire, 1993, 26 " Não há docência sem deiscência, pois quem forma-se se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado". Com essa integração os alunos (e acadêmicos) terá um lugar de aprendizado privilegiado para compreender e ajudar a fazer funcionar uma educação que tem, como grande desafio, realizar aproximações.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Da escola carente a escola possível.** São Paulo: Loyola, 2003.

CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sergio; RIBEIRO, Vera **Masagão Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados.** (Orgs.) – São Paulo: Ação Educativa, 1ª edição. 1414 p (2014)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á pratica educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 165 p. (1996).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Ed Rio de Janeiro. Paz e Terra 1987.

LANE, S.T.M. **O processo grupal.** Cadernos PUC- Psicologia, n11, Educ., Cortez Editora. 1981.

KOHATSU N. L. **A reinserção da disciplina de psicologia no ensino médio: As especificidades da Psicologia e os desafios do atual contexto educacional.** Ed. Psicologia: ensino & formação., 53 p, 2010.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

Os autores são Carlos André Nunes Lopes, Janaina Rodrigues da Rocha, Ângela Maria Pereira, Daniela Borges de Sousa, Raiane Alves Matos, Joice Macedo Vinhal e Fernando Cesar Paulino Pereira, os únicos responsáveis pelo conteúdo deste trabalho.

DESEJOS, DILEMAS E CONFLITOS NA ADOLESCÊNCIA: UM PROJETO DE PSICOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

BALDUINO, Jordana de Castro; **FERNANDES**, Fabiana P. F.; **ANDRADE**, Débora Damacena e **FEITOSA** Nayara Oliveira.

Palavras-chave: Psicologia, licenciatura, pibid, adolescência.

Justificativa/Base teórica: O Pibid/UFG, por meio do subprojeto da Psicologia, permite ao aluno de Licenciatura em Psicologia repensar, de forma crítica, as contribuições da Psicologia na educação básica, através da sua atuação como professor no Ensino Médio. Dessa forma, o Objetivo Geral do subprojeto da Psicologia consiste no desenvolvimento de ações que possibilitem a atuação na educação básica, tendo como pressupostos as discussões teóricas da Psicologia e perspectiva de formação crítica do aluno através de uma interação entre as diferentes esferas e níveis de ensino.

O Pibid, nesse sentido, coloca os licenciandos em contato com adolescentes e com suas experiências. Assim, é possível observar o contexto em que eles estão inseridos, os conflitos, desejos e dilemas que perpassam essa fase. O termo adolescência vem do verbo latino “adolescere” (ad = para e olescere = crescer). A adolescência é considerada uma etapa de moratória; na qual o indivíduo não pode ser considerado mais criança, mas socialmente não é visto como adulto, ainda que possua os requisitos necessários para tal (CALLIGARIS, 2009). Esta é, então, um período de transição onde todo o processo biopsicossocial do indivíduo resulta (OSÓRIO, 1989).

Muito se discute sobre o início e o fim da adolescência, mas, em termos de cronologia, a OMS (Organização Mundial de Saúde) estabelece o período entre 10 e 19 anos, enquanto a ONU (Organização das Nações Unidas) entende como sendo entre 15 e 24 anos de idade (EISESTEIN, 2005) e para o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, a adolescência vai dos 12 aos 18 anos (SHOEN-FERREIRA e AZNAR-FARIAS, 2010).

De certa forma, há um consenso em considerar que a adolescência se inicia na puberdade com as mudanças orgânicas que se revelam no corpo. No entanto, a

psicologia coloca em questão que a adolescência envolve, ainda, uma dimensão psicossocial, que por sua vez foi construída historicamente. Assim, a adolescência aparece nas sociedades urbanas e mais complexas como um fenômeno da modernidade, de forma que o conceito de adolescência tal como é conhecido contemporaneamente está relacionado ao advento da Revolução Industrial, no século XIX e com diversas transformações sociais do século XX (BOCK, 2008).

Portanto, a adolescência consiste em um processo de reorganização do indivíduo, tendo em vista que o adolescente vai construindo uma nova definição de si mesmo, afastando-se da identidade infantil. Com isso, ele passa por uma reorganização pessoal e social, que inicialmente vem acompanhada de rebeldia, rupturas e inquietações, mas que, posteriormente, culmina em uma reflexão sobre os valores que o cercam, sobre o mundo e sobre sua própria existência. (SERRÃO & BALEEIRO, 1999). O teórico do desenvolvimento Erik Erikson discorre sobre a crise na adolescência, colocando que esta ocorre no desenvolvimento da identidade, que por sua vez, envolve constantes mudanças a partir das experiências nas interações do adolescente (SENNA & DESSEN, 2012). Tendo isso em consideração, é importante trabalhar as questões relacionadas à constituição da identidade na adolescência e os conflitos presentes nesse processo, bem como a relação disso com a sociedade, a cultura e as relações humanas.

Objetivo: Este subprojeto de iniciação à docência tem por objetivo trabalhar temas relacionados aos conflitos presentes nas relações do adolescente consigo mesmo, com o outro, com os grupos dos quais participa e com o ambiente no qual está inserido.

Metodologia: O projeto “Dilemas, desejos e conflitos da adolescência” é desenvolvido no Centro de Estudo e Pesquisa Aplicados à Educação (CEPAE), que pertence a Universidade Federal de Goiás (UFG). O projeto ocorre com turmas de oitavo ano do ensino fundamental, como uma disciplina eletiva e com duração de uma hora semanal. A duração total é de um ano. A metodologia usada para trabalhar esse projeto são aulas expositivas dialogadas; dinâmicas de grupo; debates e discussões de vídeos, imagens, músicas, poemas e rodas de conversa.

Resultados/discussão: Leite (2007), afirma que o ensino de Psicologia para adolescentes pode contribuir, pois coloca em voga as condições concretas

experienciadas pelos alunos em seu cotidiano, através da apropriação do conhecimento psicológico de forma funcional, permitindo aos alunos ressignificar as situações por eles vivenciadas. É nesse sentido que o projeto em questão foi pensado e colocado em prático.

Ao final do semestre, os alunos tiveram a oportunidade de avaliar a disciplina. Assim, foi possível observar que a maioria destes avaliaram como excelente ou boa. Além disso, elencaram que a disciplina contribuiu em sua vida escolar, em suas relações afetivas, em um autoconhecimento e em suas reflexões acerca da sociedade. Através desta avaliação foi possível perceber também que a apreensão dos conteúdos ministrados foi para além da simples memorização, mas foi possível um aprendizado teórico com articulação com situações práticas.

Apesar disso, há alguns impasses que se impõem à inserção do professor de psicologia na educação básica. A falta de material direcionado é muito presente e complicada. Assim, muitas vezes se torna difícil realizar uma transposição didática a fim de passar conteúdos, muitas vezes técnicos e complicados para adolescentes. Contudo, isso impulsiona os professores a procurar mais a fundo, visitar os conteúdos estudados e produzir material acerca do tema. Além disso, é possível uma maior autonomia acerca da escolha dos conteúdos estudados, considerando também as demandas dos alunos.

Um último e, não menos importante impasse é o fato da Psicologia não ser uma matéria obrigatória na educação básica. Dessa forma, somente algumas escolas se tornam parceiras e nestas, os bolsistas juntamente com supervisores e coordenadores, precisam procurar espaços alternativos. Apesar de difícil, essa inserção proporciona diversas possibilidades, além de uma autonomia do aluno para escolher participar dessas disciplinas.

Conclusões: A Psicologia não está inserida na educação básica como disciplina, mas compreende-se que seus conteúdos transversalizam diversas disciplinas. Dessa forma, há uma dificuldade da inserção do professor de Psicologia, visto que não há uma matéria específica, com conteúdos pré-determinados. Por outro lado, esses impasses proporcionam diversas possibilidades porque a Psicologia pode se inserir como matérias eletivas ou oficinas, com a maior liberdade do aluno escolher

participar; sem um conteúdo específico o professor tem liberdade de estabelecer prioridades a partir da demanda das diferentes turmas.

Outro impasse que se impõe a essa inserção é a falta de material direcionado, sendo muitas vezes difícil realizar uma transposição didática a fim de passar conteúdos, muitas vezes técnicos e complicados para adolescentes. Contudo, isso impulsiona os professores a procurar mais a fundo, visitar os conteúdos estudados, além de produzir material acerca do tema.

Estar na posição de professor é desafiador, mas muito formativo. Lidar com adolescentes e buscar atender às suas demandas proporciona uma formação mais humana, crítica e emancipadora, tanto para o aluno como para o professor. Entendo que a escola é um importante instrumento ideológico, disciplinas como essa são importantes para formação formal, política e humana desses adolescentes.

Referências ((Elaboração de acordo com as Normas ABNT: NBR6023:2002)

LEITE, S. A. S. Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. **Temas Psicológicos**. Ribeirão Preto v. 15, n. 1. Ribeirão Preto. 2007.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. & TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 14. ed . São Paulo: Saraiva. 2008.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. 2. ed. São Paulo: Publifolha. 2009.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, pp. 6-7. 2005.

OSÓRIO, L. C. **Adolescente hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Artes médicas. 1989.

SENNA, S. R. C. M. & DESSEN, M.A. **Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Concepção Contemporânea da Adolescência**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, v. 28 n. 1, pp. 101-108, 2012.

SERRÃO, M. & BALEEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a conviver**. 2. ed. São Paulo: FTD.1999.

SHOEN-FERREIRA, T. H. & AZNAR-FARIAS, M. **Adolescência através dos Séculos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. São Paulo, v. 26, n. 2, pp. 227-234. 2010.

SHOEN-FERREIRA, T. H. & AZNAR-FARIAS, M. **Adolescência através dos Séculos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. São Paulo, v. 26, n. 2, pp. 227-234. 2010.

CULTURA, SOCIEDADE E FORMAÇÃO HUMANA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

SILVA, Débora Marques¹; **SILVA**, Letícia Thays Bessa², **TEIXEIRA**, Rosana Ferrari
Pandim Lisboa³; **DUARTE**, Lueli Nogueira⁴, **GOULART**, Larissa⁵.

Palavras-chave: Cultura; sociedade; psicologia; PIBID.

Justificativa/ Base teórica

O presente trabalho refere-se às atividades iniciadas pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Subprojeto de Licenciatura em Psicologia da UFG Campus Goiânia e realizadas no Instituto Federal de Goiás (IFG) Campus Goiânia como forma de oficina eletiva aberta a todos alunos do ensino médio. Esta oficina é acompanhada e orientada por uma das psicólogas escolares da instituição.

Na oficina na qual o projeto se insere propõe-se tratar da sociedade, cultura e formação humana tendo a Psicologia como seu suporte. Nesse sentido, temas como a produção de conhecimentos acerca das relações humanas, os dilemas da contemporaneidade, o preconceito em suas mais diversas facetas, questões relacionadas à configuração atual da tecnologia e sua influência nas relações sociais e o papel da cultura e da sociedade na formação do homem estão presentes na ementa. A necessidade de se realizar um trabalho com foco na temática da cultura, sociedade e formação humana foi percebida devido ao momento do desenvolvimento – adolescência – em que os alunos se encontram, inseridos numa sociedade histórica e cultural que os influencia e os forma individualmente. É importante que os alunos desenvolvam uma consciência histórica e social para que compreendam a si mesmos e ao seu contexto, evitando uma visão fatalista e descontextualizada.

- 1 Acadêmica do curso de bacharelado e licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Goiás Campus Goiânia, e bolsista do PIBID, subprojeto Psicologia/UFG. E-mail: deboramarquesilva@gmail.com.
- 2 Acadêmica do curso de bacharelado e licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Goiás Campus Goiânia, e bolsista do PIBID, subprojeto Psicologia/UFG. E-mail: leticiabessat@gmail.com.
- 3 Acadêmica do curso de bacharelado e licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Goiás Campus Goiânia, e bolsista do PIBID, subprojeto Psicologia/UFG. E-mail: rosanaferrari@gmail.com.
- 4 Orientadora do subprojeto do PIBID Psicologia/UFG, campus Goiânia. E-mail: lueliduarte1963@gmail.com.
- 5 Supervisora do subprojeto do PIBID Psicologia UFG. E-mail: larissagr@gmail.com.

Entendendo o contexto e a demanda presentes, decidiu-se que a intervenção das bolsistas do PIBID se concentraria em refletir sobre as contribuições da Psicologia no que diz respeito às relações humanas, a influência da cultura nas mesmas e aos conflitos da adolescência. Compreende-se que, a partir de um viés psicanalítico (FREUD, 1930), para que exista a sociedade e a civilização, e, portanto, a convivência harmônica dos sujeitos, foi realizada uma troca: em contraposição à satisfação irrefreada de pulsões, incluindo as principais e incongruentes com uma convivência harmoniosa, como o assassinato e o incesto, foi construída a civilização, um espaço com regras, punições e segurança. É compreensível, então, que se o sujeito foi impedido de se realizar pulsionalmente e que se seus desejos mais potentes tenham sido caracterizados como insustentáveis dentro da sociedade, que algo de pulsional que foi recalcado permaneça constantemente tentando retornar à superfície. Assim, o sujeito é tanto determinado pela cultura e pela sociedade na qual está inserido, que lhe fornece regras, punições, modelos e vínculos, quanto pelo desejo – isso faz com que a vida em sociedade seja complexa e fonte de diversos questionamentos, inseguranças e constantes desequilíbrios, como a guerra, o preconceito, o assassinato, dentre outros.

Na adolescência, uma fase pontuada justamente pelo questionamento e pelo pensamento, o jovem é impactado fortemente por essas questões. Segundo Bock (1999), a adolescência não é uma fase natural do desenvolvimento do ser humano, mas uma fase culturalmente instituída, na qual o adolescente passa por uma preparação para a entrada no mundo adulto. Nessa fase, o adolescente adquirirá conhecimentos e habilidades necessários para a entrada no mundo do trabalho e valores para sua vida social como adulto.

Além disso, Calligaris (2000) nos aponta para o período de “moratória” que existe na fase da adolescência, onde o adolescente, apesar de já se encontrar com a maturação física e psíquica necessária à vida adulta, precisa esperar um período até que se atinja uma “maturidade” esperada para que de fato seja reconhecido como adulto. Esse é um tempo de contradição, uma vez que é exigido do adolescente que ele seja cada vez mais independente, ao mesmo tempo em que sua independência se encontra impossibilitada pela própria moratória.

Dessa forma, é compreensível que surjam dúvidas, inseguranças e angústias próprias dessa fase. É nesse contexto de adolescência que se faz oportuno um

debate em relação à formação humana, uma vez que estes sujeitos se encontram num momento em que já se consideram aptos para a vida adulta, onde muito lhes é exigido, ao mesmo tempo em que muito lhes é barrado em nome dessa “maturidade” que supostamente não possuem. É nessa perspectiva que o projeto em questão procura possibilitar uma reflexão crítica e significativa a auxiliar na passagem à vida adulta. Isso pois muitas de suas dúvidas e angústias dizem respeito às escolhas que lhe são exigidas neste período, à influência da cultura e da sociedade nestas escolhas e também nos aspectos formativos de sua personalidade, às questões emergentes da contemporaneidade e suas ramificações e influências na vida dos jovens, como o preconceito, a sexualidade, a angústia e as relações humanas.

Objetivos

Ao trabalhar o tema proposto com os alunos pretende-se que estes desenvolvam uma visão crítica sobre a formação humana, entendendo-a como um processo inserido numa cultura e sociedade, e, por isto, formados e constituídos através das relações sociais e do contexto histórico, cultural e social. Com isso, objetiva-se que estes jovens, ao pensar a questão da formação humana, possam fugir do discurso naturalizante e fatalista que envolve este tema, entendendo que, apesar de a formação humana dizer de algo do âmbito individual e subjetivo, esta é caracterizada e possibilitada pelo meio social.

Levando estes adolescentes a desenvolver uma leitura da formação humana como um processo cultural e histórico pretende-se que haja o desenvolvimento de concepções menos preconceituosas e redutíveis sobre as diferenças como também valores que possibilitem maior tolerância e respeito quanto à diversidade.

Metodologia

A oficina possui um formato de aulas dialogadas com disposição das cadeiras em semicírculo. Dessa forma, as aulas procuram promover o debate e reflexões sempre incitando os alunos a expressar suas opiniões e ouvir as opiniões dos colegas. O diálogo entre as bolsistas e os alunos e entre eles é muito encorajado e tido como fator principal das aulas. Além disso, dinâmicas grupais e mídias como filmes, músicas, documentários, literatura e artes plásticas são recursos utilizados na

metodologia buscando sempre tornar o conteúdo de fácil assimilação e compreensão através da aproximação com o contexto dos adolescentes.

Resultados/ Discussão

Discutir a questão da cultura e formação humana com os sujeitos inseridos na fase da adolescência é um momento de aprendizado muito rico tanto para os alunos que podem expressar suas opiniões e ouvir opiniões diversas de seus colegas, tanto para as bolsistas que, como professoras de Psicologia, são suscitadas a ir além do pressuposto e do já conhecido para sanar diferentes dúvidas e questões que surgem em sala de aula. Além disso, a preocupação de que a linguagem seja compreendida pelos alunos de uma forma que tanto não os subestime quanto também gere reflexão e questionamento por eles leva a um maior cuidado e complexidade na preparação das aulas, sendo este um grande desafio. Isso pois é requerido das bolsistas que haja um estudo profundo acerca dos temas trabalhados, o que gera um momento de verdadeira discussão e análise dos conteúdos aprendidos na universidade.

Os estudantes relatam que a cultura e a sociedade e seu papel na formação humana não é um tema comumente discutido na escola, sendo algo que por vezes é mencionado nas aulas de filosofia e sociologia mas que, usualmente, é ignorado por outras disciplinas. Isso ocorre por realmente não se encaixar em várias das disciplinas mas também por uma questão muito maior e mais profunda, que é a falta de espaço para a discussão destes tópicos no contexto escolar por interesses mercadológicos e alienantes.

Apesar disso, ou talvez exatamente por isso, permanece-se um grande interesse pelo tema, uma vez que se reconhece que a Psicologia promove um debate que vai além da formação do sujeito apenas por fatores biológico e genéticos, reconhecendo a influência dos aspectos sociais e culturais. Além disso, os estudantes compreendem a necessidade de que se fale sobre a cultura e sociedade pois a falta de compreensão de que ela também é determinante para o sujeito é causa de uma variada gama de preconceitos e ideias que oprimem e causam angústia e sofrimento aos jovens, já que são amplamente reproduzidos tanto na escola quanto em suas outras realidades, como família e amigos.

É importante também apontar para o caráter acolhedor do ambiente criado em sala de aula durante o projeto, o que faz com que os estudantes sintam

segurança para depositar suas dúvidas e saber que estas serão respondidas de forma clara e honesta. Dessa forma, é possível que o debate se torne útil aos adolescentes, uma vez que estes podem ter suas dúvidas resolvidas independente de quais sejam elas, o que também leva as bolsistas a terem uma aproximação maior com a realidade desse adolescente, quem ele é e quais suas demandas - o que leva também a uma produção de conhecimento acerca do jovem contemporâneo, o que sustenta não só a realidade do professor quanto também um trabalho pelos bolsistas em âmbitos clínico e social em outros espaços.

Conclusões

A sociedade atual é permeada pelo adultismo e pelo individualismo, não dando a devida atenção ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos adolescentes. Portanto, conclui-se que existe uma urgência de repensar as práticas dos profissionais de instituições de educação escolar, já que as ações dos educadores podem refletir nos comportamentos das crianças e dos adolescentes, nesse sentido, há carência de se discutir com essa geração a importância da valorização das diferentes culturas existentes e da formação humana. Para isso, a contribuição da Psicologia se faz clara e necessária, sendo indiscutível a existência de conteúdos específicos desta área de conhecimento.

Conclui-se também que alguns desafios são encontrados na prática, como planejar e desenvolver a oficina com o cuidado que o tema exige e com postura ética. Além do que, a oficina realizada durante o primeiro semestre de 2017, contribuiu para o crescimento de todos os envolvidos no projeto, e foi uma possibilidade concreta de levar aos estudantes do ambiente escolar, visões e saberes que diferem do que é comumente encontrado e difundido na sociedade.

Referências Bibliográficas

- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia*. 13 ed. São Paulo, SP: Editora Saraiva, 1999.
- CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- FREUD, S. (1930 [1929]) *O mal-estar na civilização*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

PIBID-DANÇA E A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA / EDUCATIVA NA ESCOLA*

SIQUEIRA, Fernanda Helena Vaz.¹ **SILVA**, Emanoella Magalhães de Assis.¹
AGUIAR, Sharyell Oliveira¹. **BLOTTA**, Ana Paula Mello ² **FIGUEIREDO**, Valéria
Maria Chaves de³.

Palavras chaves: PIBID; Dança; Dança na escola.

JUSTIFICATIVA:

A presença do ensino da dança nas escolas, bem como, a criação do curso de licenciatura em Dança na UFG, tem como desafio possibilitar a formação de professores de dança para atuação em diferentes contextos educacionais, incentivando a atividade crítica, criadora e participante, afirmando a autonomia artística, científica e pedagógica. Pensamos que a educação deva ser compreendida como lugar de direito humano, individual e coletivo, que habilita o sujeito para o exercício de seus direitos, bem como o capacita ao pleno exercício da cidadania.

A Arte em nosso entender é fundamental nesse processo Volta-se também para a perspectiva de ampliar, garantir e aperfeiçoar atuações e estudos voltados para o desenvolvimento da dança no contexto da escola. Sendo assim, um diálogo compartilhado entre a universidade, a escola e a comunidade, visa contribuir para o desenvolvimento da profissão e de ações transformadoras através da dança para o campo da escola de forma qualitativa refletindo e atuando em diversos contextos, possibilitando o aprofundamento dos conhecimentos que envolvam aspectos artísticos, educativos, formativos, culturais e sociais.

OBJETIVO:

O objetivo central deste relato é o de evidenciar e registrar o ensino de uma dança comprometida com a formação humana, crítica e sensível, garantindo aos alunos conhecer, vivenciar, aspectos da técnica, das expressividades, da criatividade e da representação.

*Resumo revisado pelo orientador e coordenador do Pibid/Dança- UFG (Coordenadora: Valéria Maria Chaves de Figueiredo associada da FEFD/UFG)

¹ Bolsistas Pibid/Dança. Atuam no Colégio Estadual Colemar Natal e Silva.

² Professora supervisora da Pibid/Dança. Atua no Colégio Estadual Colemar e Silva.

³ Professora associada da FEFD/UFG. Coordenadora do Pibid/Dança.

METODOLOGIA:

As atividades do PIBID/Dança na escola iniciaram em 2016 com os seguintes propósitos; capacitar os bolsistas por meio de experiências didático-pedagógica vivenciando a dança na escola como um campo de conhecimento; oportunizar discussões sobre metodologias do ensino de Dança na escola e recursos didáticos/metodológicos; incrementar a formação inicial dos licenciados a partir de vivência pedagógica na área de atuação na educação básica; experimentar com os alunos, nas aulas de dança as diversas possibilidades de ocupação do espaço interno e externo realizando diferentes formas a partir do reconhecimento corporal; interagir com diferentes turmas e proposições para dança na escola; possibilitar diferentes experiências sobre os conceitos de composição coreográfica; experimentar variações rítmicas nos vários níveis e progressões dos movimentos dançados; dar continuidade aos grupos de dança que tiveram início no presente período e estar aberto para novos objetivos que podem se desenvolver ao longo do trabalho coletivo.

A atuação do PIBID/Dança trouxe para a escola contribuições importantes, bem como para formação dos bolsistas, as nossas escolhas didático-pedagógicas e nossos estudos vem no sentido de modo a superar as dificuldades e valorizar a pratica como lugar de reflexão e de experiências ancoradas em pressupostos onde teoria e pratica se articulam em projetos integradores através do trabalho coletivo e interdisciplinar com professores preparados para enfrentar os desafios atuais (NETO E SILVA, 2014). A dança na escola é um processo de construção do conhecimento que possibilita o trabalho criativo do corpo, a discussão de valores e a formação do pensamento crítico e reflexivo ampliando a visão de mundo do educando e da própria escola.

A atuação não se restringe somente a um aprendizado de passos ou uma cópia de paradigmas estereotipados, mas tem nessa abordagem, um sentido mais amplo onde todos possam dançar de forma inteligente, expressiva e participativa onde o corpo traz grafado em si um repertório de cultura. “Corpo molhado de história, de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos” (FREIRE, 12, 1992)

Propusemos construir coletivamente diálogos com a realidade social e cultural da dança na escola compondo ações educativas que evidenciem a importância da arte, do conhecimento sensível e estético e de sua potente capacidade

transdisciplinar. Sendo assim, um diálogo compartilhado entre a universidade, a escola e a comunidade, visa contribuir para o desenvolvimento da profissão e de ações transformadoras através da dança para o campo da escola de forma qualitativa refletindo e atuando em diversos contextos, possibilitando o aprofundamento dos conhecimentos que envolvam aspectos artísticos, educativos, formativos, culturais e sociais.

Quando pensamos na dança enquanto área de conhecimento e presente na educação, fundamentalmente também pensamos no campo escolar, pois a dança de alguma forma há muito tempo está presente nas escolas, mesmo que muitas vezes apenas como parte de festividades e/ou como atividade extraclasse. Mas de fato, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), é fato que a dança vem sendo garantida como disciplina regular no campo da Arte e também como parte de conteúdo da Educação Física. No cenário educacional regional, podemos dizer que a dança já faz parte da maioria das propostas curricular das escolas, seja na disciplina de Dança, de Arte ou na Educação Física⁴.

Refletir a atualidade e suas dimensões sociais não é tarefa fácil e é preciso ir além das aparências e das abordagens unilaterais e se pensar na dança no campo da escola como lugar de múltiplas tessituras, de polilógicas redes de comunicação e de espaço diversos para processos de investigação e com ampla possibilidade para dialogia entre os saberes. A multiplicidade dos corpos dançantes se dá onde o corpo é expressão e lugar de aprendizagem e de conhecimento. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE 1987, p. 93). Ao atuar no mundo dialogicamente, os homens e as mulheres constroem a história e se fazem seres históricos e sociais.

É necessário que a arte e a educação assumam responsabilidades de estruturar trabalhos na escola. Nossa proposta com a dança é possibilitar diálogos com a realidade social e cultural de cada região e sociedade, e ainda, poder experimentar as relações sociais a partir das experiências com o corpo e o movimento, compreendendo esse corpo enquanto um fenômeno histórico, cultural e artístico. Pensamos que educação e escola é parte integrante da totalidade social e

⁴ Hoje há novos debates sobre a Base Nacional Curricular em andamento que demandará outras discussões e debates críticos.

não meras produções e/ou reproduções e cabe à dança desenvolver conteúdos ligados com as diversas realidades sociais.

Nosso projeto prevê que as praticas pedagógicas e as mediações realizadas pelos professores devem ser acompanhadas de reflexão, de avaliação e nova intervenção. Neste sentido, a metodologia escolhida foi à pesquisa qualitativa e de campo, estabelecendo diálogos coletivos com os professores da escola, compartilhando problemas e buscando novos caminhos teórico/práticos.

O NOSSO MODO DE FAZER

Nesse primeiro contato dos Pibidianos com a dança na escola e no novo campo, preocupamos fazer da escuta o elemento central de observação/intervenção para então selecionar conteúdos relativos ao estudo do movimento associados à experiência. Foram divididas duas frentes de trabalho uma de atendimento a uma turma que mostrou interesse na aprendizagem dos elementos da ginastica no universo da dança e outra com os elementos da dança criativa como base para a construção coreográfica.

Essa metodologia de trabalho em grupo com tarefas estabelecidas trouxe a possibilidade de um diálogo entre dança e criação de movimentos, fazendo uma interlocução entre os conteúdos e o novo. A leitura do conhecimento prévio possibilita ao aluno refletir e remeter-se a outras informações, articulando a nova formação e o que foi vivido por ele, ressignificando essas informações através de movimentos próprios. Com essa didática, sentimos a valorização da individualidade e criatividade da criança, e os alunos puderam ampliar o seu repertório de movimentos, individual e em grupo. Outros pontos positivos foram: despertar de uma maior motivação através da construção de uma narrativa com danças do próprio contexto dos alunos; possibilitar uma problematização e reflexão acerca do excesso de informações visuais de danças a que essa geração é submetida e leitura de mundo dos alunos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A avaliação das atividades aconteceu cotidianamente, através da apreciação das produções apresentadas nas aulas, com destaque para os conteúdos selecionados para cada momento, onde os alunos expressaram suas opiniões sobre cada produção, percebendo desafios e possibilidades. Outra forma de avaliação foi

o relato em forma de escrita ou desenho, de conteúdos desenvolvidos em aula, além da participação em composições coreográficas produzidas com determinado fim.

Como produto final, tivemos a participação dos alunos na I Mostra de Movimento e Arte do colégio, onde os trabalhos construídos no decorrer das aulas puderam ser apreciados pela comunidade escolar e os alunos experimentaram o corpo em cena. A experiência da mostra possibilitou um diálogo com os estudantes e com a comunidade escolar demonstrando um respeito à produção em dança no contexto da escola, além de oportunizar um desenvolvimento artístico e criativo de todos e de cada um com sua singularidade, de forma dinâmica e dialógica.

As linguagens da Arte expressam as diversas possibilidades de assimilação do mundo. As possibilidades artísticas, certamente ampliam a capacidade de aprendizagem possibilitando integração e interação crítica das realidades que vivemos hoje.

Bibliografia

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) 9.394\96.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* (18ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo. Ed. Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo. Summus, 1978.

MARQUES, Isabel. *A dança no contexto*. São Paulo: Ícone, 1999.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MATOS, Lúcia. *Dança e diferença: Cartografia de múltiplos corpos*. EDUFBA. Salvador, 2012.

SANTOMAURO, B. O que ensinar em Arte: o ensino da área se consolida nas escolas sobre o tripé apreciação, produção e reflexão. *Nova Escola: Conhecer a cultura*. Soltar a imaginação. 2009.

NETO, Samuel e SILVA, Vandei. Prática como componente curricular: questões e reflexões. *Revista Diálogo Educ., Curitiba*, v. 14, n. 43, p. 889-909, set/dez. 2014.

GGP-PIBID FÍSICA FORMAÇÃO E FECHAMENTO DE UM PGP: UM RELATO DE EXPERIENCIA*

DE CASTRO, Gabriel Pinheiro¹; SANTOS, Silvia Denise Borges Carneiro Santos²;
FRIEDRICH, Márcia³; GENOVESE; Luiz Gonzaga Roversi⁴; DO COUTO
CARVALHO, Sheila Gonçalves⁵.

Palavras chave: PIBID, Grupo de Pesquisa, Ensino, PGP.

Justificativa/Base teórica:

Segundo Genovese et. al. (2016) o campo escolar e o campo universitário mantêm uma dinâmica de conflito e cooperação em relação à educação. Existe um diálogo tensionado e hierárquico entre Escola e Universidade. Hierarquia essa considerada pelo autor como uma forma de racismo de inteligência dos pesquisadores (campo universitário) para com os professores (campo escolar).

O campo Universitário é entendido com um espaço social de luta no qual as instituições de ensino superior procuram acumular certos tipos de capitais que permite a eles impor suas vontades sobre as outras instituições (GENOVESE et. al.; 2016; p. 351). Já o campo escolar é um campo relativamente autônomo estruturado pelos professores de acordo com sua autonomia em relação às pressões advinda de outros campos, como por exemplo o universitário.

Os dois subcampos estão em luta constantes pela verdade sobre a educação gerando uma relação de enfrentamento, que não necessariamente são diretas, mas são exercidas através de outros subcampos do campo escolar (GENOVESE; 2014).

O GGP-PIBID-Física é um campo interseccional em construção entre escola e universidade, que tem como objetivo promover uma formação solidaria, transformadora e crítica dos agentes do campo escolar e do campo do universitário.

A pesquisa presente no seguinte trabalho é guiada pelo contexto do Grande Grupo de Pesquisa PIBID-Física (GGP-PIBID-Física), um espaço social de produção de bens simbólicos. O GGP é um espaço de interação que liga a Universidade à escola através

*Resumo revisado pelo orientador e coordenador do GGP-PIBID Física.

¹ Aluno bolsista PIBID - Instituto de Física. ² Aluna bolsista PIBID - Instituto de Física. ³ Mestre em Ciências Matemáticas vinculada ao GGP-PIBID Física. ⁴ Professor Doutor do Instituto de Física e Coordenador do GGP-PIBID Física. ⁵ Professora Doutora do Instituto de Física e Coordenador do GGP-PIBID Física.

da pesquisa-ação em e sobre o ensino de ciências possibilitando, assim uma formação de todos os agentes envolvidos: desde os professores formadores do campo universitário até os do campo escolar, passando pelos licenciandos formadores ligados à licenciatura e os alunos formadores da escola.

Os agentes do GGP mantêm os chamados Pequenos Grupos de Pesquisas (PGP) que são subcampos do GGP, também produtores de bem simbólicos. Os PGP são vinculados a um Professor Formador e uma escola da educação básica, onde se promove a docência e a pesquisa. O Professor Formador é um importante agente na produção e orientação das pesquisas realizadas pelos alunos licenciandos naquele PGP. É importante destacar que o PGP vai além do espaço físico da instituição de ensino, é um espaço de diálogo, estudo e construção coletiva da pesquisa (GENOVESE et. al. 2016).

O PIC (Projeto de Investigação Completo) é o projeto desenvolvido pelo professor formador e está vinculado às suas inquietudes e acerca seus objetivos no ensino. O PIS (Projeto de Investigação Simplificado) é o projeto de investigação produzido pelos licenciandos formadores.

O PIC e o PIS têm origem nos problemas a serem construídos e abordados na escola e estão envolvidos com a origem da trajetória social e escolar de cada agente. Ambos são construídos de maneira conjunta, onde os alunos licenciandos influenciam na produção do PIS de seus colegas que por sua vez também influenciam na produção PIC do Professor Formador.

Dentro do GGP e do PGP são realizadas reuniões periódicas para estudo, orientação e produção acerca da pesquisa e prática docente.

Objetivos:

O objetivo do trabalho, através da análise qualitativa de depoimentos dados pelos agentes envolvidos de um PGP (incluindo os autores), é relatar a história de um PGP, analisando a contribuição do GGP-PIBID para a formação dos alunos licenciandos e seus aspectos positivos e negativos para a escola.

Metodologia:

Através dos trabalhos escritos (publicados e não publicados) acerca do GGP-PIBID Física e do PGP Santa Helena, e de depoimentos dos agentes envolvidos será

relatada e analisada a trajetória do PGP Santa Helena e suas contribuições para os agentes do GGP e do PGP.

Resultados e Discussões.

História do PGP- Santa Helena

O PGP Santa Helena, vinculado ao GGP-PIBID-Física, foi formado na Escola Municipal Santa Helena, escola essa voltada para os primeiros ciclos do ensino fundamental. O PGP tinha o objetivo de promover uma formação crítica dos agentes através do desenvolvimento de projetos de matemática e ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

A professora formadora Helen S. J. P. Carrijo e Marcia Friedrich, a primeira especialista em matemática e a segunda mestre em ciências matemáticas, ambas professoras da educação básica, formaram o PGP em 2011 junto com demais alunos da Universidade Federal de Goiás, em particular pela iniciativa de Alex Benício Leandro. O referido PGP originou-se da busca pela alfabetização científica e matemática dos alunos já no início de sua formação.

No PGP Santa Helena era possível que os alunos do PIBID e do estágio supervisionado colaborassem para a formação dos alunos da escola e para formação continuada dos professores, enquanto se formavam como alunos licenciandos.

Em 2014 a Professora Macia e o Licenciando Alex Benicio Leandro apresentaram um dos trabalhos desenvolvidos no PGP em Bogotá-Colômbia no Encontro Internacional de Formação de Professores de Ciências. No mesmo ano e anos seguintes, alunos licenciandos defenderam seus TCCs que foram formulados através do PGP.

A escola promoveu uma aproximação entre licenciandos formadores experientes e iniciantes, onde os licenciandos recém ingressos no PGP eram convidados a colaborar nos projetos e intervenções dos licenciandos experientes que já estavam no PGP, atividade que foi denominada de “ambientalização”.

Em 2015 o PGP se comprometeu a nortear os projetos desenvolvidos para participarem da amostra pedagógica da escola. O PGP participou com diversas atividades feitas com e pelos alunos da escola. Essas atividades foram experimentos, maquetes e demonstrações apresentadas pelos próprios alunos na amostra. Dentre elas estão: Espectro de luz, microscópio e filtro caseiro, disco de Newton, fibra ótica,

densidade e densidade de líquidos (submarino), Planetário, observação do céu dentre outros.

Em 2016 o PGP passou por significativas mudanças ocorridas por dois aspectos principais. O primeiro dele foi a Finalização da Graduação de uma parte significativa dos licenciados formadores do PGP, o que diminuiu a quantidade de licenciados ligados ao PGP. A segunda foi devido à pressões sofridas pela professora formadora e pelo Grupo de Pesquisa vindas da coordenação da escola e de outros professores que se distanciavam cada vez mais do PGP. Pressões essas que geraram desentendimentos em relação a participação do PGP na amostra pedagógica daquele ano.

Apesar dos problemas que o PGP vinha passando, também houve ganhos significativos. Os alunos experientes da escola participaram das intervenções auxiliando os alunos de anos mais baixos. Além disso eles participaram de apresentações do PGP na Faculdade Padrão e no II SEPEF (Seminário de Estágio e Pesquisa do Ensino de Física) que ocorreu no Instituto de Física na UFG.

No início de 2017 o PGP teve que passar por uma reformulação, os projetos desenvolvidos teriam agora que seguir os critérios do programa Mais Educação e só poderiam ocorrer no período extraclasse (vespertino) destinado ao programa. As atividades nesse período não foram proveitosas e outros aspectos culminaram no fim do PGP Santa Helena em junho desse mesmo ano.

Breve análise dos autores

Durante o Período de formação e estabelecimento do PGP a escola e o Grupo de Pesquisa mantem um diálogo tensionado da mesma forma que ocorre, segundo Genovese et al (2016), entre escola e universidade. Alguns professores que se identificam com os ideais do PGP são solidários com o programa, se unam a ele e colaboram com suas atividades. Já alguns professores se veem confrontados e enxergam o GGP como um subcampo que quer impor uma verdade sobre a educação alheia à seus ideais.

O PGP Santa Helena não soube lidar com essa tensão entre o PGP e professores que não eram ligados a ele o que culminou em pressões por parte desses professores em relação à professora formadora e ao grupo. Apesar de diversas tentativas de mantê-lo essas pressões culminaram no fim do PGP.

Considerações Finais

O GGP-PIBID promove uma formação continuada dos professores da escola, dos professores Universitários e colabora para a formação dos licenciados formadores e dos alunos do ensino básico.

Criar e manter um PGP não é tarefa fácil, é necessário um grande esforço de todos os agentes envolvidos para que esse espaço de diálogo e formação seja desenvolvido.

Os anos finais e o fechamento do PGP Santa Helena foram aspectos que ficaram marcados nos agentes envolvidos, gerando uma instabilidade até mesmo no GGP e os outros alunos. Entretanto, a contribuição do PGP na formação dos indivíduos vai permanecer presente em todos os indivíduos ligados a ele.

Referências bibliográficas

GENOVESE, L. G. R.; CARVALHO, W. L. P. A construção dos campos escolar e da escola e do capital docente de uma professora de ciências: contribuições do corpus teórico de P. Bourdieu. In: CARVALHO, L. M. O. e CARVALHO, W. L. P. (Org.). **Formação de Professores e Questões SócioCientíficas no Ensino de Ciências**. São Paulo: Escrituras, 2012.

_____. Os graus de autonomia das práticas dos professores de física: relações entre os subcampos educacionais brasileiros. In: CAMARGO, S. et al. (Org.). **Controvérsias na pesquisa em ensino de física**. São Paulo: Livraria da Física, 2014. p. 61-88.

GENOVESE, L. G et al; PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: TERMOS EM REFLEXÃO À LUZ DOS PRESSUPOSTOS DO GGPPIBID-FÍSICA DO INSTITUTO DE FÍSICA-UFG. **Diálogo entre as múltiplas perspectivas na pesquisa em Ensino de Física**. São Paulo: Livraria da Física, 2016. p. 345-397.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa na prática docente. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1998. p. 153-182.

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. **Perspectiva de Ensino de Ciências**. Porto, Portugal: Centro de Estudos de Educação em ciências, 2001

Fonte Financiadora:

O trabalho faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) financiado pela Capes.

ASPECTOS SOCIAIS QUE INFLUENCIAM NO COMPORTAMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

SANTOS, Gustavo Ferreira¹. **ESTRELA**, Barbarah Vaz da Costa². **SANTOS**, Rafael Lima dos³. **GIMENES**, Elisângela Franco Freitas⁴. **ASSIS**, Renata Machado de⁵.

Palavras-chave: comportamento, aspectos sociais, escola, Educação Física.

Justificativa/Base teórica: dentre as atividades desenvolvidas pelo subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), vinculado à Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ) e que ocorre em uma escola da rede municipal de ensino de Jataí, Goiás, está o desenvolvimento de pesquisa sobre o contexto escolar. Além das atividades de planejamento, execução e avaliação de aulas, organização de eventos (gincanas, festivais, oficinas, etc.), estudos teóricos e reuniões de equipe, elaboração e apresentação de trabalhos em eventos científicos, dentre outras (ASSIS, 2014), a pesquisa faz parte da formação acadêmica e, especialmente, a investigação sobre a prática docente se faz necessária.

O presente estudo, portanto, pretende identificar os principais problemas sociais vivenciados pelos alunos da escola parceira do Pibid e que os levam a apresentar alterações de comportamento em sala de aula, nas aulas de Educação Física e durante o recreio.

O interesse em realizar esta pesquisa se deu na tentativa de entender melhor sobre a variação de comportamento de uma parcela de alunos que, de certo modo, apresentam agressividade ou retraimento, não somente durante as aulas de Educação Física como também em sala de aula, e durante o período do recreio

* Resumo revisado pela orientadora e coordenadora de área do subprojeto de Educação Física do Pibid/REJ/UFG. (Coordenadora: Renata Machado de Assis).

¹ Bolsista Pibid, acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física/REJ/UFG. E-mail: gustavo.ufg@hotmail.com

² Bolsista Pibid, acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física/REJ/UFG. E-mail: barbarah-costa@hotmail.com

³ Bolsista Pibid, acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física/REJ/UFG. E-mail: rafael.lima.dossantos@hotmail.com

⁴ Professora supervisora do Pibid de Educação Física, docente da rede municipal de ensino de Jataí-GO. E-mail: elisffreitas15@hotmail.com

⁵ Docente dos cursos de Educação Física/REJ/UFG, doutora em Educação, coordenadora de área do subprojeto de Educação Física/Pibid. E-mail: renatafef@hotmail.com

dirigido. É preciso identificar os aspectos que são influenciadores dessa variabilidade comportamental. De acordo com Comin (2010),

alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam ao mesmo tempo problemas emocionais, sociais e de conduta nas suas relações com o ambiente escolar, familiar e social. Os próprios alunos percebem-se como mais carentes de competências acadêmicas, acreditam ter mais dificuldades na comunicação não-verbal e na solução de problemas, possuem um conceito mais negativo de si mesmos, têm auto-estima mais baixa, atribuem a fatores externos o seu rendimento e acreditam nada poder fazer para melhorar. Crianças que gostam de isolar-se são um indicativo de que possuem problemas afetivos e devem e podem ser solucionados antes de causar maiores danos (p. 3).

A partir dessa citação, pode-se compreender que os alunos considerados diferentes, em termos de comportamento, vivenciam situações de vida diversificadas, e muitos não se sentem confiantes em dizer para seu professor de turma e de Educação Física o que se passa em casa, ou fora da escola, então as reações que os alunos têm varia de aluno para aluno, e vão desde ações de agressividade com os colegas até o isolamento, a carência, ou outros.

A pesquisa se torna pertinente para que se possa compreender melhor o porquê de os alunos estarem tão agressivos com o próximo, ou retraídos, e tentar entender e explicar qual é a importância de se conversar com os alunos sobre disciplina e respeito em relação ao próximo, não somente durante as aulas, mas em todos os momentos.

Interessa a esta pesquisa tentar identificar onde começa a agressividade ou a retração desses alunos, se eles vêm copiando essa ação de pessoas próximas do seu cotidiano ou se são próprias deles. Portanto, a pergunta norteadora da pesquisa é: quais são os principais problemas que os professores de sala, os professores de Educação Física e a equipe gestora da escola encontram ao lidar com os alunos que apresentam comportamento diferenciado (são agressivos ou retraídos), e como eles lidam com esses problemas?

Esta pesquisa visa ampliar o conhecimento existente no sentido de tentar entender os principais problemas sociais apresentados pelos alunos dessa escola e o que leva ao comportamento diferenciado, seja pelo lado agressivo, seja por adotar atitudes retraídas, se isso ocorre a partir de problemas sociais que cada aluno traz consigo, ou se é uma forma de chamar a atenção dos professores e da equipe gestora da escola.

Os resultados possivelmente auxiliarão o coletivo escolar a entender os problemas existentes e a buscar possíveis soluções ou mesmo a adoção de atitudes paliativas. Esta investigação se torna relevante porque é função do professor tentar entender um pouco melhor esses problemas dos alunos, conhecê-los de forma mais aprofundada, e a partir disso poder repensar as metodologias utilizadas nas aulas. Além disso, será possível conhecer de perto qual é a realidade dos alunos que estão matriculados na escola, durante o período escolar.

Para o meio científico, os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para o despertar relacionado às condições de vida e aprendizagem dos alunos, especialmente no que se refere aos aspectos sociais e emocionais que interferem no comportamento adotado dentro da escola.

Objetivo: investigar quais são os problemas sociais dos alunos que apresentam comportamento agressivo ou retraído na escola, na sala de aula, nas aulas de Educação Física e durante o recreio, a partir da opinião dos professores e da equipe gestora da escola parceira do Pibid, com intuito de analisar como eles lidam com essas demandas no cotidiano do trabalho escolar.

Metodologia: as reflexões que conduziram à iniciativa de realização dessa pesquisa se originaram das observações e das intervenções realizadas durante a prática docente desenvolvida na escola parceira, nas aulas de Educação Física do Pibid e durante o recreio dirigido.

Para a construção deste estudo será necessária a realização de um levantamento bibliográfico para subsidiar a revisão teórica sobre o tema, na intenção de entender um pouco melhor sobre os estudos existentes que abordam as dificuldades encontradas na socialização de alunos com problemas de comportamento, e entender os motivos desses alunos adotarem comportamento diferenciado tanto no trabalho realizado dentro das aulas quanto dentro da escola, como um todo.

Esta pesquisa será do tipo descritivo, com desenvolvimento de pesquisa bibliográfica e de campo. A investigação descritiva tem como objetivo identificar e discutir sobre o que será desenvolvido, referente a um fenômeno ou a uma população. Gil (2002) expõe que esse tipo de pesquisa tem como objetivo

a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os

estudos que podem ser classificados sob este título e uma das suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e observação sistemática (p. 42).

A pesquisa bibliográfica fornecerá o aparato teórico necessário à fundamentação da pesquisa. Serão selecionados livros, periódicos e outras publicações que abordem o tema direta ou indiretamente, para entender melhor o assunto focado. Paralelamente, será realizada a pesquisa de campo, por meio da qual se busca compreender o problema delimitado, a partir das opiniões dos sujeitos. Para Gil (2002), a pesquisa de campo

focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo (p. 53).

O local de realização da pesquisa será a escola parceira do Pibid onde os bolsistas estão realizando seus trabalhos. Os sujeitos serão: os professores de sala de aula que ministram aulas do jardim I à 5ª série, os professores de Educação Física dessas turmas e a equipe gestora (coordenadoras e diretor), todos lotados no turno vespertino, por ser o período de atuação dos pibidianos. O instrumento de pesquisa a ser aplicado aos sujeitos será o questionário com perguntas objetivas e subjetivas, a ser elaborado pelos pesquisadores.

O questionário, de acordo com Moyses e Moori (2011), é um dos instrumentos desenvolvidos dentro de uma pesquisa científica. É preciso que os pesquisadores conheçam de forma clara o tema a ser estudado, para que a construção do questionário contemple de forma direta o que os pesquisadores querem investigar. O questionário é composto por perguntas que irão auxiliar na obtenção das informações necessárias para a coleta de dados e em seguida para a análise.

A análise de dados será realizada a partir da obtenção das respostas dos sujeitos, de acordo com o referencial teórico selecionado sobre a temática.

Resultados/discussão: o presente estudo se apresenta na fase de coleta de dados, com os questionários já elaborados e em fase de revisão final. A partir da aplicação deste instrumento será realizada a análises quantitativa e qualitativa,

podendo, a partir dos resultados, identificar os principais problemas que afetam o desenvolvimento escolar dos alunos que apresentam comportamento diferenciado e, posteriormente, os resultados serão publicados em um próximo evento científico.

Considerações finais: espera-se que este estudo contribua para ampliar o entendimento sobre os aspectos que influenciam no comportamento dos alunos que possuem dificuldades no processo de aprendizagem, e que os resultados encontrados se somem ao referencial teórico existente, de forma a permitir estudar e debater amplamente este tema tão presente nas escolas brasileiras.

Referências

ASSIS, Renata Machado de. **Plano anual de desenvolvimento do subprojeto do Pibid**. Jataí-Go: UFG /REJ, 2014.

COMIN, Márcia Terezinha Sacon. Problemas afetivos e de condutas em sala de aula. **Revista de Educação do IDEAU**, Alto Uruguai, v. 5, n. 10, p. 1-14, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOYSÉS, Gerson Luís Russo; MOORI, Roberto Giro. Coleta de dados para a pesquisa acadêmica: um estudo sobre a elaboração, a validação e a aplicação eletrônica de questionário. In: **Anais do ENEGEP, XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, Foz do Iguaçu – PR, p. 1-10. out. 2007.

Fonte financiadora: Capes.

O ENSINO DE LIBRAS PARA ALUNOS SURDOS E OUVINTES NO CONTEXTO PIBID

BRITO, Hana J. Costa¹ . CHAVEIRO, Neuma² . FARIA, Juliana Guimarães²

Palavras-chave:Ensino bilíngue; Libras; Ouvinte, Surdo.

Justificativa/Base teórica: O ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) faz parte da grade curricular para escolas que tenham alunos surdos, como prevê a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.(Brasil,2005) Para que o decreto da Libras seja cumprido é necessário que haja iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que auxiliam os surdos a terem o direito de se comunicar em sua própria língua e também que se disponha de pessoas fluentes e profissionais capacitados para a comunicação em língua de sinais e para o ensino de Libras. O Sub-projeto Letras: Libras do PIBID, na ação Ensino de Libras acontece em um colégio de ensino público com uma aula por semana que tem duração de 40 a 45 minutos. O colégio localiza-se no centro da cidade é atende desde o 6º ano do fundamental ao 3º ano do ensino médio, a maioria dos alunos são ouvintes, mas tem também a presença de alunos surdos.Os alunos surdos e ouvintes convivem na escola e comunicam sejam por gestos, apontamentos e sinais que eles aprenderam através dos projetos de iniciação, auxílio do intérprete e dos colegas que tem uma compreensão maior da Libras. As turmas que terão o ensino de Libras são selecionada previamente pela coordenação da escola, a disciplina faz parte da grade curricular, mas não tem uma exigência de avaliação formal, no entanto é indispensável para a formação dos alunos surdos e ouvintes, pois promove a valorização da Libras e cultura surda no contexto educacional. O ensino oferecido e bilíngue, com a presença da Libras e da Língua Portuguesa na sala de aula, o objetivo é que os alunos consigam estabelecer uma comunicação mais efetiva pelos sinais que são formas visuais realizadas com as mãos, expressões faciais e não faciais. Assim visa-se despertar o interesse dos alunos sobre a língua de sinais, desconstruir os preconceitos sobre a língua de sinais e cultura surda, conscientizando os alunos sobre a importância da inclusão e estimulando

* Resumo revisado pelo orientador e coordenador Pibid Ensino de Libras – O ensino de Libras para surdos e ouvintes no contexto do Pibid. (Coordenadora: Neuma Chaveiro).¹ Bolsista da Programa de Iniciação a Docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Acadêmica Faculdade de Letras Libras. E-mail: Hanajuliana52@gmail.com . Professora Doutora da FL/UFG. Coordenadora E-mail: neumachaveiro@gmail.com.

comunicação entre os alunos surdos e ouvintes pela Libras para que haja de fato uma interação/comunicação mais efetiva no ambiente escolar. O projeto proporciona aos alunos surdos e ouvintes uma maior compreensão do mundo, e construção de identidade, transmitindo valores éticos e morais que transformam e conscientizam a sociedade sobre o povo surdo e a sua cultura. O projeto busca evidenciar a história dos surdos, das línguas de sinais, a artes e todos os artefatos culturais que compõe a trajetória surda. Assim o Pibid tem contribuído significativamente para que os alunos do ensinos regulares tenham acesso ao universo surdo, desenvolvendo a formação social e cognitiva que incentivam a inclusão linguística do surdo e a inclusão linguística do ouvintes, promovendo uma comunicação total entre ouvintes e surdos nos diferentes lugares da sociedade como: no trabalho, na religião, nas faculdades, portanto a começar pelas escolas de educação básica. O ensino de Libras é fundamental para a escola, pois promove a valorização do surdo e possibilita a aquisição de uma língua.

Objetivo: Ensinar Libras para alunos surdos e ouvintes, desenvolver o conhecimento sobre a cultura surda, promover valorização do sujeito surdo, desmistificar os preconceitos linguístico sobre a Libras, gerar comunicação é inclusão, obter experiência como docente mediador do processo ensino – aprendizagem é contribuir para uma educação de qualidade. Promover experiências na educação de salas mistas com alunos surdo e ouvintes, refletir sobre as práticas visuais eficientes para o ensino da Libras. Construir identidade como docente e mediador do ensino. Repensar as ações que aconteçam na sala de aula, perceber a maneira de cada indivíduo e turma ao se relacionar com o conhecimento de Libras.

Metodologia: As ações desenvolvidas no contexto da sala de aula foram voltadas para os alunos com aulas expositivas, atividades impressas, diálogos em Libras, rodas de conversas, dinâmicas, competições com temas sobre cultura surda é também foi praticas lúdicas. A escolha dos conteúdos foi realizada como objetivo de oferecer um suporte para o aprendizado dos alunos, desde o conteúdo mais simples para o mais complexo. A abordagem que utilizamos para ministrar a aula é comunicativa, pois o foco é o uso da Libras. As atividades práticas que adotamos buscam promover vivências linguísticas farão diferença na aquisição da Libras para o aluno surdo e também o aluno ouvinte.

Resultados/discussão: A maioria dos alunos ouvintes mostra certo interesse em aprender Língua de sinais na escola, porém quando estamos praticando os sinais demonstram estranhamento e dificuldades na realização, por exemplo, das configurações de mãos, expressões faciais que são necessárias para a comunicação visual, alguns alunos sentem-se envergonhados em praticá-las. Os alunos surdos parecem estar à vontade, fazem perguntas é na aula de Libras são muito solicitados pelos colegas ouvintes que não se lembram dos sinais ou não os conhecem. As dificuldades do aprendizado de Libras são comuns para os surdos e ouvintes, pois os alunos surdos estão em processo de aquisição tardia da língua materna é o contato que eles estabelecem fora da escola com a família é amigos nem sempre acontece por meio da Libras. Os ouvintes estão em processo de aquisição da segunda língua e tem pouco contato com a Libras é a comunidade surda fora da escola. Percebemos que: a falta de maturidade, a timidez, a falta de força de vontade, a não rotina de estudos, as dificuldades na contextualização dos conteúdos, a falta de contato com surdo colaboram para uma aquisição tardia da Libras. O domínio dos movimentos das mãos é muito importante para o aprendizado de Libras, mas é desenvolvido ao longo do tempo e da prática, assim como no aprendizado de qualquer outra língua de sinais é comum encontrar inconvenientes. A modalidade da Libras e visual é precisa ser vista e escutada com os olhos, a sinalização é realizada através de expressões faciais e não faciais. A conscientização sobre a importância do aprendizado da Língua de Sinais é extremamente importante. É preciso sempre despertar a curiosidade do aluno sobre a Libras para que o mesmo seja um aprendiz consciente é propagador da cultura surda, da inclusão em casa, na escola é na vida. Os alunos têm suas dificuldades que são comuns no aprendizado de Libras, contudo estão adquirindo os conteúdos mesmo com as dificuldades citadas, percebe que houve um desenvolvimento significativo em relação ao início do semestre é também há mais aceitação dos alunos surdos pelos alunos ouvintes é vice-versa, acreditamos que o bullying é o preconceito com o surdo tem minimizado.

Conclusões: O ensino de Libras contribui de forma positiva para nossa formação acadêmica, pois vivenciamos diversas experiências na sala de aula, planejamos aulas, realizamos dinâmicas é competições que envolvem conteúdos de Libras. Desenvolvemos ações que tem como objetivo incentivar o processo de inclusão no

ambiente escolar. Os alunos são os maiores beneficiários do programa, pois eles aprendem a segunda língua mais falada no Brasil que é a Libras, a cada aula os alunos alcançam mais sobre o que é cultura surda, os sinais básicos para se iniciar uma comunicação em Libras. A socialização do surdo é a quebra de barreiras linguísticas são frutos do aprendizado de Libras. Mesmo com as dificuldades dos alunos, percebidas ao longo do semestre, entendemos que utilizar dinâmicas, didáticas, competições, premiações e reforços positivos tem chamado a atenção dos alunos. O aprendizado tem se tornado mais agradável é tranquilo para os alunos surdos é ouvintes. A comunicação bilíngue na sala de acontece pois nós bolsistas dividimos as funções na sala de aula, um de nós acalma os alunos, o outro escreve no quadro, é o outro ministra a aula, ao longo da aula nós nos complementamos e interagimos de forma respeitosa, sempre estamos dispostos a responder dúvidas e a perguntar para os alunos o conteúdo ministrado. A nossa proposta e aproximar os alunos ouvintes dos alunos surdos, buscando promover inclusão do surdo na cultura ouvinte é também incluir o ouvinte na cultura surda, fortalecendo o empoderamento do sujeito surdo é da comunidade surda. O ensino de Libras proporciona ao aluno seja surdo ou ouvinte uma reflexão sobre a sociedade, como a sociedade enxergar o sujeito surdo, a Libras, os sinais é tem também a oportunidade de conhecer as imagens do surdo sobre a cultura ouvinte. Assim, o ensino de língua de sinais tem contribuído positivamente para a construção da identidade dos alunos surdos e ouvintes da escola, pois ambos os alunos desenvolvem empatia pelo “diferente” não apenas pelo surdo. O letramento em Libras é a alfabetização em língua portuguesa que também ocorrem através de dinâmicas e competições que estimulam o aprendizado consciente é inconsciente da língua de sinais na sala de aula. O bilinguismo na sala de aula é uma proposta de ensino que contribui diretamente na transformação da educação de surdos é ouvintes da escolas, essa proposta educacional vai muito além de somente ensinar é aprender Libras, porque ressalta a importância da comunicação total sem barreiras linguísticas, seja na sala de aula, no contexto familiar ou em quaisquer espaços da sociedade. Portanto, os alunos surdos e ouvintes tem tido resultados satisfatórios com relação ao aprendizado de Libras é mostram-se mais respeitosos com os colegas surdos, e já começam estabelecer uma comunicação ainda carente, mas que até o fim do semestre pode melhorar consideravelmente, visto que a maioria dos nossos alunos mostram

interesses por Libras é com o apoio da escola em manter as aulas regularmente, teremos uma escola bilíngue.

Referências:

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acessado em 11/09/2017. Acesso em 11 set. 2017

DESCARTE INADEQUADO DE PILHAS E BATERIAS E A CONTAMINAÇÃO POR MERCÚRIO NO MEIO AMBIENTE*

COSTA, H. D. G¹. GOMES, A. C. R². DINIZ, E. P³. MESQUITA, N. A. S³.

Palavras-chave: Eletrólise, pilhas, baterias, lixo eletrônico, meio ambiente, educação ambiental, conservação do meio ambiente.

Justificativa/Base teórica: Atualmente, vivemos em uma sociedade bastante dependente das tecnologias e os aparelhos eletroeletrônicos são produzidos e consumidos em larga escala. Nesse sentido, as pilhas e baterias são artefatos bastante usados como fonte de energia para esses aparelhos. No entanto há uma falta de informação sobre os tipos descarte desses dejetos e o direcionamento incorreto desses materiais podem acarretar sérios problemas ao meio ambiente, como a contaminação dos lençóis freáticos, o solo, as águas dos rios e nascentes, entre outros.

Um dos metais utilizado na confecção de pilhas e baterias é o mercúrio. O mercúrio é conhecido e utilizado pelo homem há pelo menos 3500 anos. Provavelmente a aplicação mais antiga seja como pigmento vermelho em pinturas rupestres na forma de sulfeto de mercúrio (HgS). A primeira referência escrita deste metal foi feita por Aristóteles no quarto século AC. Aristóteles e outros gregos como Plínio e Dioscórides descreveram aplicações medicinais para o tratamento de doenças de pele e fizeram também referência ao uso de Hg na recuperação de metais nobres por meio de amálgamas (STUMM & MORGAN, 1981, FENG et al .2009)

Mensurações de mercúrio no meio aquático, publicadas na Nature de agosto de 2014, estimam que:

O total de mercúrio antropogênico presente nos oceanos em escala global é de 290 +/- 80 milhões de mol (60 a 80 mil toneladas), com quase dois terços acumulados em águas até mil metros de profundidade. Nossos resultados sugerem que as perturbações antropogênicas do ciclo global de mercúrio levaram a um aumento aproximado de 150% na quantidade de mercúrio em águas termoclinas (de profundidade intermediária) e triplicaram a quantidade das águas de superfície em comparação com as condições pré-antropogênicas. (MARQUES, 2015, p222.)

Ao atingir as águas do mar através dos rios ou ao se depositar no meio aquático a partir da atmosfera, o mercúrio sofre um processo de metilação e se transforma em sua forma orgânica, de grande toxicidade, o monometilmercúrio. Essa transformação deve aumentar com a elevação das temperaturas marítimas e com o correlativo aumento das atividades bacteriano que promove a conversão de mercúrio inorgânico em mercúrio orgânico. Nesta forma, ele atravessa a cadeia alimentar,

* Resumo revisado pelo orientador e coordenador. .

¹ Bolsistas do PIBID /UFG. Acadêmica e do Instituto de Química – IQ/UFG. E-mail: hellendaiany.goncalves@gmail.com

² Bolsistas do PIBID /UFG. Acadêmica e do Instituto de Química – IQ/UFG. E-mail: carolquimica.ufg@gmail.com

³ Bolsista Supervisora do PIBID /UFG . Professora do Colégio Estadual Waldemar Mundim.. E-mail: elgiapf@gmail.com

⁴ Bolsista Coordenadora do PIBID/UFG Química. Docente do Instituto de Química IQ/UFG. nyuara2006@gmail.com

afetando: algas, plâncton, peixes, mamíferos marinhos e ursos polares e, em seguida o homem.

Segundo Afonso (2002), as pilhas e as baterias portáteis são classificados de acordo com a tecnologia empregada produção de corrente elétrica e essas fontes energias são normalmente utilizadas no dia-a-dia doméstico. Destacam-se oito tipo de classificações: as de Zinco/ MnO₂, Heavy duty(zinco/cloreto), alcalina Hg/Zn (Mercúrio/ zinco),Zinco/ar (Zn/ar), Zinco /prata (Zn/Ag), lítio e níquel/cádmio (NiCd). Há ainda uma classificação de pilhas como secundárias ou primárias. As primárias são aquelas que possuem uma vida útil muito curta e as secundárias aquelas que podem ser recarregadas.

Essas fontes de energias podem ser utilizadas inúmeras vezes, no caso das pilhas alcalinas, embora tenham um tempo determinado de funcionamento. Não tendo mais serventia deverá ser descartada. Porém ao serem descartadas em locais inapropriados (como em lixos urbanos), essas pilhas podem ser despejadas em aterros sanitários e, com a decomposição dos compostos no interior destes materiais, podem vir contaminar o local e até o lençol freático, pois são liberadas nocivas ao meio ambiente como o chumbo que é um metal pesado. Desse modo é de suma importância que o tema seja inserido para discussão na sociedade, mostrando claramente quais os riscos ambientais e para a saúde dos seres vivos que podem ser causados pelo descarte incorreto dessas pilhas.

Nesse sentido, a disciplina de Química, ao abordar o conteúdo de pilhas no Ensino Médio, pode promover discussões relacionando o conteúdo químico com as questões ambientais. No ensino médio, ao se trabalhar o conteúdo de Eletroquímica, podem ser realizados experimentos com diversos tipos de pilhas que são dispositivos eletroquímicos que fornecem energia a um sistema e transformam energia química em energia elétrica. A eletrólise é uma reação não espontânea, na qual é necessário o fornecimento de energia e, por sua vez, essa energia empregada deve ser retirada de um gerador, formando assim uma reação de oxidoredução.

Objetivo: Desenvolver uma aula experimental no Ensino Médio, com o tema pilhas visando estabelecer relações entre os conteúdos químicos e a discussão ambiental no sentido de promover uma visão mais crítica dos alunos em relação ao descarte de pilhas no meio ambiente e o aumento do lixo eletrônico.

Metodologia: As atividades foram desenvolvidas, no âmbito do PIBID, no Colégio da Polícia Militar Waldemar Múndin, no período de março de 2017 a agosto de 2017. Foram realizados primeiramente observações das aulas de Química junto com a professora Supervisora. Depois foram realizados análises sobre a questão da viabilidade de uma aula experimental dentro da sala de aula. Em seguida foi realizado um experimento de eletrólise com os alunos. Tal experimento foi avaliado por meio de um questionário para identificar a participação dos alunos durante o experimento. Finalizou-se a atividade com um trabalho que a professora passou

para os alunos, de confecção de uma pilha caseira a partir dos conhecimentos que foram trabalhados durante toda a execução do trabalho e apresentação de seus experimentos em sala de aula. A avaliação dos alunos seria com base da explicação e do entendimento de cada aluno a cerca da sua pilha. Outra etapa da atividade consistiu em apresentar aos estudantes algumas implicações do uso e descarte de cada metal que compõe as pilhas estabelecendo, dessa forma, uma proposta de discussão sobre os impactos gerados com o descarte inadequado de cada pilha.

Resultados/discussão:

Foram utilizadas, para a realização do experimento, substâncias que os alunos têm contato no seu dia-a-dia como: sal de cozinha (NaCl), açúcar ($C_6H_{12}O_6$), suco de limão e vinagre, com a intenção de mostrar para os alunos que a Química está presente nos próprios alimentos e também parte da rotina de cada um. Outras substâncias utilizadas foram as que os alunos não conheciam, mas que estavam familiarizados com os seus nomes, por conta dos exercícios passados durante as aulas, tais como: cádmio, mercúrio, chumbo, zinco e cloreto.

Após a aula experimental, trabalhamos a questão ambiental relacionada com a composição química das pilhas que são usadas atualmente. Especificamente a relação da pilha a base de mercúrio. Abrimos um debate com os alunos sobre o quanto todo esse lixo eletrônico está impactando o meio ambiente. A abordagem sobre o tema despertou interesse nos alunos, pois todos já tinham consciência que as baterias de celulares não poderiam ser descartadas em locais de lixo comum, porém não sabiam que o descarte incorreto poderia acarretar tantas consequências ao meio ambiente a curto e em longo prazo. Alguns questionaram sobre qual a melhor maneira de descartar essas pilhas e baterias, porque muitas vezes não sabem onde podem encontrar facilmente um lixo para materiais contaminantes. Orientamos que cada empresa que fornece esses tipos de eletroeletrônicos devem divulgar campanhas e serem responsáveis por uma parte do descarte dessas baterias e/ou pilhas, podem descartar também com algumas empresas que desenvolve campanhas para o descarte correto desses eletroeletrônicos preocupado a reciclagem corretas desses objetos.

Foi aplicado um questionário para avaliar a compreensão dos alunos acerca do experimento. Por meio da análise dos questionário, foi possível identificar que os alunos não tiveram dificuldades para desenvolver sobre o tema e responder sobre as questões relacionadas ao experimento, pertinente ao conceito de eletrolise e pilhas.

Abaixo segue imagem da realização experimento.



Figura 1 – Realização do experimento sobre pilhas por bolsistas do PIBID/Química

Conclusões: A partir do desenvolvimento do trabalho, foi possível identificar que a abordagem dos conceitos químicos pode contribuir com a discussão ambiental nas aulas de Ensino Médio e que essa abordagem torna a aula mais interessante para os alunos. Além desse aspecto, a discussão sobre a importância dos cuidados com o lixo eletrônico e sobre os problemas que podem ser gerados quando não se realiza o descarte desses materiais de forma adequada, contribuiu para o processo de alfabetização científica que é papel da escola e, especificamente, das aulas de Ciências/Química.

Referências

AFONSO.C.J. Barandas.A, P M, G. Processamento das pastas eletrolíticas de pilhas usadas. Química Nova. vol. 26 No. 4, 573-577, Rio de Janeiro – RJ. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

DIJANIRA, F. A, CORSO. R. Eletrolise de resíduos poluidores e efluentes de uma indústria liofilizadora. Química nova 21(1). (1998). São Carlos- SP. Nº13565-905

KEMERICH. P.C D; MENDES. S. A; VORPAGEL. T. H. Descarte indevido de pilhas e baterias: a percepção do problema no município de Frederico Westphalen, v(8), nº 8, p. 1680-1688, SET-DEZ, 2012.

MARQUES, L. (2016). *Capitalismo e Colapso Ambiental*. Campinas: Editora da Unicamp .

PITANGA, A. F. O estudo da eletroquímica e suas implicações numa perspectiva para a educação ambiental. REVERSEA - Revista Sergipana de Educação Ambiental São Cristóvão-SE, V. 1, Nº 1. 2014.

SOMBRIO, G.S; ULBRICHT.R. V; Tecnologias emergentes como possibilidades de inovação na educação. Revista Latino-America de Inovação e Engenharia de Produção Brasil, v. 3, n. 4, p. 63-73, 2015.

STUMM, W, MORGAM, J.J. Aquatic chemistry. New York: Wiley & Sons, 1981.

OFICINA DE LITERATURA: UM ESPAÇO PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA ESCOLA¹

OLIVEIRA, Iara de². **BARROS**, Deusa Castro³. **JÚNIOR**, Wilton Divino da Silva⁴.

Palavras-chave: Leitura; Literatura; Formação; Recepção.

Justificativa/Base teórica:

A leitura literária assim como a sua mediação em âmbito escolar é o objeto de investigação e intervenção neste resumo expandido, o qual resulta da aplicação de procedimentos de mediação de leitura com alunos do Ensino Médio.

Defendemos, aqui, que a escola, por seu papel crucial na aproximação entre o leitor e a literatura no Brasil, pode alcançar resultados bastante efetivos na formação do leitor ao aplicar procedimentos de leitura que se pautam pela apreciação estética da obra de arte, e não na aferição direta de conhecimentos. Claramente isso se contrapõe à visão escolarizada de leitura, pois, de modo geral, tal perspectiva entende que a efetividade do processo de letramento literário só é possível em meio a cobranças e obrigações, o que reforça uma visão utilitarista do texto literário.

Compreendendo a problemática exposta, propusemos uma série de ações que possibilitassem uma aproximação positiva dos alunos para com obras literárias, sem o estigma de atividade escolar. Para tanto, realizamos o projeto Oficina de Literatura, em conjunto com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Instituto Federal de Goiás, Campus Goiânia, por meio da qual

¹ Resumo revisado pelo orientador e coordenador de área Wilton Divino da Silva Júnior.

² Graduanda em Letras – Português pela Universidade Federal de Goiás e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Email: iaraoliveiraport@gmail.com

³ É professora efetiva (DE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, atuando no curso de Licenciatura em Letras, em cursos de nível médio e com projetos de mediação de leitura. Email: deusacastro@yahoo.com.br

⁴ Professor Assistente, nível 2, da Faculdade de Letras (UFG). Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e coordenador de área do PIBID Letras – Português da Universidade Federal de Goiás. Email: wiltonufg@gmail.com

foram realizadas diversas estratégias de mediação da leitura a fim de construir uma melhor apreciação da Literatura em suas diversas representações, com uma turma de, aproximadamente, 30 alunos entre 14 e 16 anos de idade.

O público jovem do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, costuma ter uma base escolar satisfatória, uma vez que passam por um processo seletivo. Porém, nem sempre essa base é muito abastada de experiências e vivências de leitura prazerosas.

De acordo com Bordini e Aguiar (1988, p. 84) se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. Nesse sentido, orientamos nosso trabalho a fim de, costumeiramente, expandir o horizonte de leitura com que os alunos participantes chegam à nossa Oficina, de modo que estimule um comportamento ativo dos leitores, que completam as lacunas e participam do exercício dialógico que a leitura literária pressupõe. Frente a isso, colocamos a provocação por meio da obra literária como um dos princípios básicos de nossas ações. Sobre esse tipo de proposição na mediação da leitura, Cruvinel (2008, p. 126.) afirma:

“A atividade de leitura deve se colocar como uma provocação, para que o leitor, diante do texto, ou seja, dos conflitos, das personagens, de suas experiências, de seu universo, de tudo que lhe revela sua humanidade, possa se colocar frente a si mesmo, na medida em que se depara com a vida do outro.” (Cruvinel, 2008, p. 126. In: Silva, 2009, p. 29).

A provocação do espelhamento da realidade por meio da obra literária seguido da reflexão se situa, no projeto, sobretudo nos momentos da oficina em que contextualizamos e atualizamos a obra literária. Procuramos, com essas ações, exercitar o reconhecimento de aspectos das obras que refletem questões atuais, nas ações humanas e nos comportamentos sociais e políticos. Nesse sentido, Bordini e Aguiar (1998, p. 15) afirmam que a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Frente a esse dado, de forma alguma poderíamos tratar a leitura da obra literária com objetivos meramente de avaliação qualitativa e/ou quantitativa do aprendizado desse aluno

participante, pois isso implicaria em vetar uma liberdade de interpretação que a literatura, como arte, traz consigo desde a sua elaboração.

Segundo Petit (2008, p. 79) não é um luxo poder pensar a própria vida com a ajuda de obras de ficção que tocam no mais profundo da experiência humana, por isso tanto atentamos para a devida democratização e socialização do contato literário e das experiências estéticas proporcionadas por essa arte.

Objetivos:

Os principais objetivos norteadores deste projeto foram, sobretudo, propor uma série de ações que possibilitassem uma aproximação positiva dos alunos para com obras literárias, sem o estigma de atividade escolar. Assim como promover experiências estéticas com a Literatura a fim de proporcionar uma aproximação produtiva com obras literárias e garantir esse direito tantas vezes negado ao estudante brasileiro.

Assim, a nossa prática de mediação se propôs, também, a desconstruir algumas concepções equivocadas que os alunos trazem consigo sobre Literatura para que esses leitores em formação sintam-se confortáveis frente ao texto e aos desafios que esse impõe.

Metodologia:

A edição da Oficina que aqui relatamos ocorreu no semestre letivo de 2016/1, entre os meses de outubro de 2016 a abril de 2017, devido ao calendário de reposição de greve do Instituto referente ao ano anterior. Os encontros foram semanais, em doze encontros com duração de 2h30min cada. No total, a Oficina tem trinta horas de duração e confere certificado de participação aos alunos que tiverem 75% de presença.

As atividades são desenvolvidas em três etapas, com a leitura de obras do gênero narrativo, dramático e lírico. Um dado bastante importante que a estrutura física e financeira do Instituto Federal oferece é a condição fornecer aos alunos cópias das obras literárias escolhidas para leitura, devido a uma cota de cópias para cada professor. É essa cota que a supervisora do PIBID utiliza para garantir que os

alunos não tenham gastos no acesso às obras literárias, o que torna esse contato mais justo e democrático para os participantes.

Com essas cópias em mãos, cada participante da oficina tem a sua experiência de leitura e contato individual com a materialidade da obra literária e podem folheá-las livremente, destacarem partes que disseram algo sobre si mesmo ou que acharam bonitas, do mesmo modo que podem fazer uma releitura de certos pontos do texto em casa ou nos encontros da Oficina.

As obras selecionadas para serem lidas, após cuidadoso cotejamento das mediadoras, foram as seguintes: Coletânea de contos selecionados da obra *Contos de Horror do Século XIX*, organizado por Alberto Manguel; comédia teatral *A Farsa da Boa Preguiça*, de Ariano Suassuna e Coletânea de poemas selecionados do conjunto da obra de quatro autores goianos: José Godoy Garcia, Darcy França Denófrío, Dheyne de Souza e Wilton Cardoso.

Resultados/Discussão:

Os primeiros encontros de oficina sempre são marcados por rostos ansiosos e um certo medo em emitir opinião e participar das leituras em voz alta. Entretanto, já prevendo essa reação devido aos anos de experiência, os primeiros encontros são conduzidos de forma mais expositiva por parte das mediadoras. Porém, com a estimulação da participação, a cada encontro mais e mais alunos se sentem motivados a ler e debater sobre as obras.

Trabalhar com mediação de leitura proporciona grandes desafios e ainda maiores conquistas. Nesse projeto, o grande desafio era vencer a percepção limitada de leitura literária que foi imposta aos alunos pela escola. A grande conquista foi perceber que, independente das dificuldades e frustrações advindas de experiências negativas com a Literatura na escola, é sempre possível construir novas pontes de aproximação entre o leitor e a Literatura.

Em nossa experiência de mediação na Oficina de Literatura, conseguimos, por meio de estratégias que valorizam a voz e as escolhas dos alunos, apresentar um conjunto de obras literárias de relevância artística, estimulando os leitores a interagirem com as obras por meio das leituras coletivas e das discussões delas decorrentes.

Nesse processo, alunos que não demonstravam desejos de ler Literatura foram apresentados a novas possibilidades de se relacionar com o texto literário e, com isso, construíram uma visão positiva da leitura de contos, poemas e até mesmo texto teatral.

As atividades desenvolvidas proporcionaram, a cada um dos participantes da Oficina, a reflexão sobre a relevância da arte em suas vidas, possibilitando uma maior autonomia na escolha do seu cânone individual.

Considerações finais:

Esperamos, por fim, ter contribuído para a subversão da ideia estabelecida e cristalizada socialmente de que a Literatura é algo muito distante e elevado do público leigo, trabalhando na formação de um leitor crítico e consciente de seu direito de acesso aos bens culturais, em especial, à obra de arte Literária.

Referências bibliográficas:

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

A temática relacionada às armas químicas como proposta de contextualização em aulas de Química

Nunes, Luclecia D.¹ Mesquita, Nyuara A. S². Marinho, Leidiane S. ³ Carvalho, Ingrid F. de -

Palavra Chave: Armas químicas, contextualização, impacto ambiental.

Justificativa/Base teórica:

As armas químicas tiveram seu desenvolvimento a partir dos avanços do processo de industrialização que abrangeram também a indústria química. Na Primeira Guerra Mundial, foram utilizadas algumas armas desenvolvidas a partir de substâncias químicas como o gás de cloro, o gás mostarda e o gás fosgênio. Ao longo da guerra, esses gases foram usados na produção de nuvens gasosas a favor do vento que ia em direção às trincheiras inimigas. Assim, o uso de armas químicas foi recorrente em guerras no passado e, ainda hoje, são noticiadas utilizações desses compostos em ataques terroristas, como no caso da Síria em que, desde 2013, há evidências do uso de armas químicas na guerra civil em andamento no país (FURTADO, RODER e AGUILAR, 2014). Considerando esse assunto, é possível estabelecer relações contextuais entre os conceitos de Química Orgânica e aspectos que envolvem a história da humanidade tendo como foco a utilização perversa de compostos orgânicos em disputas por territórios, poder e até religião. O desenvolvimento de atividades contextuais precisa considerar perspectivas que possam aprofundar discussões sobre a vida em sociedade. Importante ressaltar que a contextualização foi inserida nas diretrizes curriculares desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais buscando uma maior significação para os conteúdos escolares (BRASIL, 1999). De acordo com Lopes (2002), é preciso imprimir um sentido mais político e crítico à perspectiva de “cotidiano” indo além da simples exemplificação.

Objetivo: Desenvolver uma aula contextualizada em uma turma de 3º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação considerando o uso de armas químicas. A atividade foi planejada pelo grupo do PIBID/Química da UFG e desenvolvida no primeiro semestre de 2017.

Metodologia: No desenvolvimento das atividades foi utilizado um vídeo que relata a história da criação das armas químicas e em que época foram utilizadas pela primeira vez, como foram desenvolvidas, motivo da criação e quais os malefícios para o meio

ambiente e aos seres humanos. Discutiu-se a abordagem utilizada no vídeo correlacionando-a com o cotidiano do aluno e contextualizamos com a química orgânica. Em seguida entregamos aos alunos um texto abordando (Alcantara e Vanin, 1992; Cavalcanti et al, 2016; Delfino, Ribeiro, e Figueroa-Villar, 2017) como surgiram as armas químicas e de que maneira foram utilizadas na primeira Guerra Mundial e na guerra civil na Síria. O texto relatava os principais gases utilizados na primeira Guerra Mundial que foram o gás de cloro, o gás mostarda e o gás fosgênio. No entanto, a discussão com os alunos aprofundou-se a partir do uso do gás mostarda e, no caso do ataque na Síria, abordamos o gás sírio. Após a entrega do texto foram levantadas várias discussões abordando as causas ambientais e os malefícios a saúde dos seres humanos.

Resultados/discussão: O assunto despertou o interesse dos alunos, gerando curiosidade por parte deles acerca de como devemos preservar o meio ambiente e quais os impactos ambientais que o meio ambiente e os seres vivos sofrem com o uso das armas químicas. Após a leitura do texto e a visualização do vídeo os alunos levantaram discussões em relação da saúde dos seres humanos, discutindo quais os problemas de saúde que a população adquiria pela inalação desses gases, de que forma eram afetados o solo e animais. Pode-se perceber o interesse dos alunos por meio das perguntas e das colocações feitas. Embora o tema tenha como objetivo a contextualização, é importante que os conteúdos químicos não sejam deixados de lado. A abordagem conceitual também fez parte da discussão ao apresentarmos e descrevermos a equação química do gás mostarda e do gás sírio e explicarmos que esses gases são compostos orgânicos classificados como halogênios que tem um grau de toxicidade muito grande. De acordo com Wartha, Silva e Bejarano (2013), a contextualização precisa ser considerada como um recurso pedagógico para conduzir os estudantes na construção do conhecimento científico. Os alunos se mostraram preocupados com as questões ambientais que foram apontadas, pois foram feitas várias colocações por eles, além de responderam de maneira satisfatória uma pergunta na avaliação sobre as questões ambientais. Outro aspecto ressaltado é a contribuição do desenvolvimento da atividade na formação das PIBIDIANAS que participaram da atividade. Apesar da contextualização ser um tema discutido na formação de professores, a ação docente tendo como foco essa abordagem exige conhecimento não apenas de conteúdos químicos, mas também de conhecimentos

pedagógicos que permitam a proposição de atividade que equilibre conceito e contexto.

Conclusões: A proposta de contextualização utilizando o tema armas químicas mostrou-se uma proposta viável, pois os alunos mostraram interesse e preocupação com o assunto. No entanto, há necessidade de que busque equilibrar a abordagem contextual e conceitual para que o conteúdo científico não perca sua importância no processo pedagógico. O desenvolvimento dessa atividade, além de contribuir com a apropriação de conhecimento científico dos alunos também contribuiu com a formação inicial das pibidianas que envolveu estudo, seleção de material de apoio e aplicação em sala de aula.

Referências

Alcantara, M.R.; Vanin, J.A. Armas Químicas. Química Nova, Vol.15, N°.1, p. 62-72 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

Cavalcanti, L. P. A. N.; Aguiar, A. P.; Lima, J. A.; Lima, A. L. S. Intoxicação por Organofosforados: Tratamento e Metodologias Analíticas Empregadas na Avaliação da Reativação e Inibição da Acetilcolinesterase. Revista Virtual de Química, Vol. 8, N° 3, p. 739-766, Fevereiro 2016. Acesso em 30 de maio de 2017. Disponível em: <http://rvq.sbq.org.br/imagebank/pdf/v8n3a15.pdf>

Delfino, R. T.; Ribeiro, T. S.; Figueroa-Villar, J. D. Organophosphorus Compounds as Chemical Warfare Agents: a Review. Journal of the Brazilian Chemical Society, Vol.20, N° 3, p. 407-428, 2009

FURTADO, G.; RODER, H.; AGUILAR, S. L. C. A GUERRA CIVIL SÍRIA, O ORIENT MÉDIO E O SISTEMA INTERNACIONAL. Série Conflitos Internacionais, v. 1, n. 6, dezembro, 2014. Acesso em 05 de agosto de 2017. Disponível em : < <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/observatoriodeconflitosinternacionais/a-guerra-civil-siria.pdf> >.

Info escola, química orgânica, disponível em: < <http://www.infoescola.com/quimica/quimica-organica/> >. Acesso em 25 de Maio de 2017.

Info escola, gás sarin, disponível em: < <http://www.infoescola.com/compostos-quimicos/gas-sarin/> >. Acesso em 28 de Maio de 2017.

LOPES, A. R. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. Educação & Sociedade, Campinas, 23, N° 80, 2002. p. 386-400.

Wartha, E. J.; Silva, E. L.; Bejarano, N. R. R. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. Química Nova na Escola, Vol. 35, N° 2, p. 84-91, MAIO 2013.

Youtube, a arma mais mortal/ Nerdologia 45 disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=2jiWgsuLp8w/> >. Acesso em 28 de Maio de 2017.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO NA FEIRA DE CIÊNCIAS DO COLÉGIO ESTADUAL CASTRO ALVES

CARVALHO, Isabela Ruconsve¹. **SANT'ANA**, Glauciane². **BORBA**, Daniel Dias Murari, **RIBEIRO**, Amarolina. **MORAIS**, Eliana Marta Barbosa de.

Palavras-Chave: Projeto de Intervenção, Feira de Ciências, Erosão do Solo.

Justificativa

A complexidade do cotidiano escolar e de suas atividades pedagógicas necessitam de amplas reflexões e análises, para que as práticas educativas cumpram com seu propósito formador.

Este trabalho apresenta as experiências do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em duas turmas do 7º ano do Colégio Castro Alves, em sua Feira de Ciências, realizada no segundo bimestre do ano letivo de 2017, que teve como tema geral a “Educação Ambiental”.

Os projetos de intervenção desenvolvidos no PIBID são enriquecedores para a formação pedagógica dos licenciandos uma vez que neles constroem-se habilidades analíticas, críticas e formadoras. Competências que subsidiam a elaboração de atividades que relacionam os conteúdos acadêmicos às práticas escolares no ensino básico. Além disso, o projeto, permite que os licenciandos reconheçam as diversas faces do ensino, a dinamicidade do cotidiano escolar e a busca de superação dos desafios da docência diante da realidade do ensino público.

Resumo revisado pelo orientador e coordenador do PIBID/Geografia. (Coordenadora Eliana Marta Barbosa de Moraes).

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFG). Acadêmica do curso de Geografia no Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (UFG). E-mail: isabela_ruconsve@hotmail.com

² Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFG). Acadêmica do curso de Geografia no Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (UFG). E-mail: glau_ci_ane@hotmail.com

³ Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFG). Acadêmica do curso de Geografia no Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (UFG). E-mail: dmurari@hotmail.com

⁴ Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFG). Professora supervisora do PIBID/Geografia (UFG). E-mail: marageo1@hotmail.com

Nessa perspectiva a intervenção realizada na Feira de ciências também contribui para experiências de formação do professor de geografia, pois permite a ele arquitetar formas criativas e experimentais dos conteúdos geográficos, como afirma Portugal e Souza (2013, p. 95) “pensar diferentes práticas e recursos pedagógicos ao trabalho do professor, para garantir a aprendizagem de conceitos e temas da geografia no espaço escolar”.

Assim torna-se possível realizar uma intervenção articulada com a realidade escolar, em que se maximize o aprendizado por meio de atividades pedagógicas fora de sala, que articulem conceitos e conteúdos geográficos com práticas educativas para o reforço de temas ministrados em sala.

OBJETIVOS

Relacionar a formação de professores pelo PIBID, explicitando uma prática pedagógica realizada por seus integrantes na feira de ciências e analisar a competência da atividade em sua proposta de reforço de aprendizagem dos conteúdos.

Assim, embasado na proposta de intervenção “Experiências dos tipos de Erosão do Solo”, buscar a apreensão do conteúdo apontado pelo Currículo Escolar do Estado de Goiás no segundo bimestre de 2017, com os alunos do 7º ano, formação do solo e seus tipos de erosão.

Utilizar “Experiências dos tipos de Erosão do Solo” como metodologia que reforce os conteúdos ministrados em sala. Demonstrar que a utilização de formas alternativas de ensino fora de sala contribuem para a aprendizagem dos alunos de forma criativa, prática e participativa.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada teve caráter qualitativo, buscando evidenciar que a prática educativa e experimental realizada fora de sala de aula, contribui para o reforço da aprendizagem dos conteúdos ministrados, além de desenvolver uma atuação em grupo, o que propicia o desenvolvimento das relações interpessoais dos alunos.

Nessa perspectiva buscamos o desenvolvimento de uma atuação protagonista em todos os alunos, inclusive os que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem e limitações cognitivas. Todos apresentaram e explicaram as experiências para os visitantes da feira. A participação de todos – cada qual com suas habilidades e limites - buscou contribuir para a formação geográfica e social desses sujeitos.

O PIBID/Geografia realiza os planejamentos com referências teóricas, evidenciadas em leituras, análises e discussões. Diante disso a metodologia “Experiências dos tipos de Erosão do Solo” se embasa nas contribuições teóricas de Cavalcanti, Anastasiou, Shulman e Munhoz que evidenciam a necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que visem o aprendizado a partir da reflexão entre teoria e prática no ensino.

O projeto de intervenção teve como base o aprendizado e demonstração (por meio de experiências) dos conceitos de impacto ambiental no solo a partir de seus tipos de erosão.

A atividade foi composta por 2 (dois) momentos na escola, o primeiro de caráter teórico-formativo e o segundo prático-reforçador. Inicialmente foram ministrados os conteúdos de Formação do Solo, Tipos de Solo e Tipos de Erosão do Solo, compondo 3 (três) aulas respectivamente, onde desenvolveram atividades de internalização de conteúdo, após essas etapas os alunos assistiram vídeos em sala, que apresentavam e explicavam as experiências de erosão: hídrica e eólica.

No segundo momento as experiências foram apresentadas na Feira de Ciências por 2 (dois) grupos (um para a erosão hídrica e outro para a eólica) que continham a metade dos alunos da turma em cada um, assim todos apresentavam a sua respectiva experiência e ao fim os grupos revezavam nas experiências, até que todos alunos tivessem apresentado as duas experiências pelo menos uma vez.

RESULTADO/DISCUSSÃO

As atividades desenvolvidas possibilitaram um processo de ensino-aprendizagem baseado na construção de conhecimentos por meio da relação entre os processos cognitivo-intelectuais dos alunos e seus aspectos subjetivo-sociais.

A realização do projeto de intervenção trouxe a compreensão, para os integrantes do grupo PIBID e para a professora supervisora, de que as atividades

experimentais podem ser de grande valia no processo de ensino-aprendizagem. Ressaltou também a importância de um planejamento que esteja em consonância com os conceitos geográficos e que busque mediar os conteúdos de forma que se estabeleça um diálogo entre o meio acadêmico e escolar, sem que haja perda da cientificidade geográfica, mas que esteja com uma linguagem adequada ao seu público alvo.

A dimensão da prática da atividade possibilitou aos alunos uma aprendizagem mais sólida a respeito dos conteúdos ministrados em sala, reforçando o entendimento sobre como os processos de erosão são gerados e como impactam o espaço, além de desenvolverem o protagonismo na atividade, o que lhes proporciona confiança e autonomia.

CONCLUSÕES

O professor de Geografia deve refletir sobre suas atuações pedagógicas para que assim possa realizar atividades que dialoguem com seus alunos de forma a lhes fazer desenvolver competências e habilidades por meio do ensino-aprendizagem. Para isso é necessário que o docente considere a importância de se aplicar atividades práticas e experimentais no ensino dos conteúdos geográficos.

Conclui-se que a atividade de intervenção do grupo PIBID/Geografia é de grande relevância para a formação profissional de seus integrantes e para a maximização da compreensão dos saberes da professora supervisora, a atividade prática-experimental constitui-se como um importante instrumento de ensino dos conceitos e conteúdos geográficos e deve ser considerada como metodologia no ensino da Geografia escolar.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, p. 67-100, 2004.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Educação geográfica: formação e didática. Goiânia-Go: Vieira, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papirus. 1998.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. Cad. Cedes, v. 25, n. 66, p. 185-207, 2005.

CALLAI, H. C. A formação do profissional da Geografia o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

DENARDIN, José Eloir; SANTI, Anderson; FAGANELLO, Antônio; D'AGOSTINI, Luiz Renato. Conservação do solo e da água no Brasil: preceitos e ações no ensino, pesquisa e extensão. **Boletim Informativo da Sociedade Brasileira de Ciência do Solo**, p. 34-36, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/117052/1/2014-Boletim-Informativo-SBCS-v39n2p34.pdf>>. Acesso em: 02 set 2017.

LEPSCH, Igo F. **Formação e Conservação dos Solos**. São Paulo: Oficina de Textos, 2002.

LOPES, Antônia Osima. *Aula Expositiva: Superando o Tradicional*. In: VEIGA, Ilma P. A (Org.). **Técnicas de Ensino: Por que não?** São Paulo: Papirus, 1991.

PORTUGAL, Jussara Fraga; SOUZA, Elizeu Clementino de. Ensino de geografia e o mundo rural: diversas linguagens e proposições metodológicas. In: **Temas da geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VYGOTSKY, Levy. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: EXPERIÊNCIA EXITOSA*

MATIAS, Isabelle Anelli Farias¹. **VELASCO**, Letícia Marques². **REIS**, Vitória Marques³. **MELO**, Keila Matida⁴. **RIBEIRO**, Léia das Dores Cardoso⁵.

Palavras-chave: Comunidade de Aprendizagem. Atuação Educativa de Êxito. Tertúlia Literária Dialógica. Pibid.

Justificativa/Base teórica: Este trabalho visa apresentar a atuação educativa de êxito: Tertúlia Literária Dialógica vivenciada em duas escolas públicas em Goiânia, desde o período de 2014, a partir do subprojeto intitulado “Comunidades de Aprendizagem: a formação docente em um modelo comunitário de escola”. Esse subprojeto está vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG).

O projeto comunidade de aprendizagem é um projeto focado na transformação educacional e social que tem início nas escolas, mas também engloba toda a comunidade ao seu redor e conta com a ajuda de voluntários da comunidade. De acordo com Mello, Braga e Gabassa (2014), a proposta de Comunidade de Aprendizagem foi desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona e teve como intuito identificar e analisar metodologias para superar as desigualdades sociais e melhorar a aprendizagem de alunos nas escolas. No Brasil, essa experiência teve início com os trabalhos do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) pela Universidade Federal de São Carlos.

O Crea identificou experiências exitosas, chamadas atuações educativas de êxito, e efetivadas por meio da aprendizagem dialógica. Sete princípios fundamentam esse

* Resumo revisado pela coordenadora do subprojeto Pibid/Pedagogia, intitulado **Comunidade de Aprendizagem: a formação docente em um modelo comunitário de escola**, prof^a. Dra. Keila Matida de Melo.

¹ Bolsista Pibid/Pedagogia da UFG. E-mail: isabelleafarias@yahoo.com.br

² Aluna do Curso de Pedagogia, ex-bolsista Pibid/Pedagogia da UFG. E-mail: leticiavelasco11@gmail.com

³ Bolsista Pibid/Pedagogia da UFG. E-mail: vitoria_marques26@hotmail.com

⁴ Coordenadora Pibid/Pedagogia da UFG. E-mail: keilamatida@gmail.com

⁵ Supervisora PIBID/Pedagogia da UFG. E-mail: leiakardoso@yahoo.com.br

conceito: diálogo igualitário: é o direito em que todos podem falar e ser ouvidos, isso ocorre pelo uso de argumento e não de posição social; inteligência cultural: supõe a valorização das experiências de vida que as pessoas possuem; transformação: exige agir como agente transformador da sociedade por meio do diálogo e da interação; dimensão instrumental: são os instrumentos necessários para viver na sociedade da informação (ler, escrever, fazer cálculos etc.); criação de sentido: criar sentido para o que se vivencia na escola e na vida; solidariedade: ser solidário com o outro, ajudá-lo nas dificuldades em busca de uma aprendizagem mais justa e igualitária; igualdade de diferença: entender que cada pessoa tem suas especificidades sendo necessário respeitá-las. Também no presente projeto existem outras atuações educativas de êxito como biblioteca tutorada, grupos interativos, formação de familiares, participação educativa da comunidade, modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos e formação pedagógica dialógica⁶.

A Tertúlia Literária Dialógica é uma das atuações educativas de êxito. Por meio dela são trabalhadas adaptações de livros da literatura clássica universal em função de o Pibid/Pedagogia atuar com alunos da primeira fase do ensino fundamental. A Tertúlia Literária Dialógica ocorre semanalmente nas escolas, com duração de duas horas. Ela se baseia nos princípios da aprendizagem dialógica, como já foi dito. Por isso, antes de cada tertúlia esses princípios são retomados e fixados com todos os participantes.

Para o desenvolvimento dessa atuação é necessário que a sala seja organizada em formato de círculo ou semicírculo. Essa organização possibilita que as crianças vejam umas às outras igualmente. Após a organização da sala, as crianças fazem a inscrição para argumentar sobre a leitura das páginas escolhidas para aquele dia. O mediador (que pode ser professor, aluno, bolsista ou voluntário) abre a inscrição anotando os nomes das crianças que querem ler e argumentar sobre o trecho escolhido, seguindo uma certa ordem. No decorrer da atuação, a preferência de fala na inscrição será dada a quem ainda não participou. O ideal é que todas as crianças participem, que uma saiba ouvir a outra, que cada uma delas se sinta encorajada a partilhar leitura. Há também a escrita da memória. Enquanto ocorre a tertúlia, participantes (um ou mais alunos) escrevem a memória do que está sendo discutido.

⁶ Para saber mais sobre o assunto, ver folheto intitulado *Sonhando com uma nova escola e uma nova comunidade* e texto produzido pelo Instituto Natura intitulado *Comunidade de Aprendizagem*.

Importa, nesse momento, os assuntos levantados, as discussões promovidas. Ao final da atividade, é lida a memória.

Objetivo: Partilhar a experiência com Tertúlia Dialógica Literária que tem ocorrido em duas escolas públicas em Goiânia, Goiás.

Metodologia: Como metodologia, foi feita revisão bibliográfica e relatório proveniente de diário de campo.

Resultados/discussão: A experiência vivida pelos bolsistas, voluntários, alunos e professores através da tertúlia literária dialógica é significativa. Os bolsistas vivenciam a relação professor-aluno e muitos têm, pela primeira vez, a partir do subprojeto, contato com a sala de aula, com os dilemas ali decorrentes, o que é essencial para os graduandos de curso de licenciatura.

O trabalho dos voluntários, na atuação, também é muito importante, pois mostra o envolvimento da comunidade na escola, já que a proposta de Comunidade de Aprendizagem visa isso. Várias ex-alunas das escolas atuam na tertúlia, uma delas argumentou que aprendeu bastante com as atuações: “a gente aprendeu muito [...]: como lidar, como falar, ter paciência, então a gente aprendeu a ter esse autocontrole também”. Outra voluntária ressaltou que: “para mim, particularmente foi ótimo o aprendizado, tanto pelo que as professora nos passaram ao longo do tempo dentro da sala de aula, como as crianças nos ensinaram também”.

No desenvolvimento da tertúlia, é possível notar nas crianças o aumento do interesse pela leitura. Mesmo os alunos que ainda não sabiam ler ou dominavam pouco a leitura participavam da atuação, alguns até decoravam partes do livro ou pediam ajuda para na hora de partilhar leitura. Uma das professoras relatou: “Minha turma participou da tertúlia. Foi um trabalho muito rico. Ajudou muito os alunos a pensar, a dialogar, debater, saber, ter o gosto pela leitura. Achei fantástico!”. Outra disse: “Nós lemos *Dom Quixote* e depois no final fizemos um fechamento com uma apresentação teatral. Então eu tenho certeza que essas crianças nunca vão esquecer essa história, sem contar que é um clássico da literatura”. Essa mesma professora afirmou ainda que: “[...] valeu tanto para o relacionamento interpessoal porque eles dentro da tertúlia a vivência é diferente, então eles querem ouvir o que o colega está ali para falar”. Bolsistas explicitaram que: “[...] a tertúlia literária dialógica despertou-me o gosto e o interesse pelas obras da literatura infantil, por contar histórias”.

Conclusões: A experiência com a Tertúlia Literária Dialógica tem sido significativa. É possível perceber o quanto as crianças e os professores se entusiasmam com essa atuação. Tanto é que essa prática tem alcançado outras turmas. Uma das alunas da escola relatou: “[...] a tertúlia me ajudou a ler melhor e conhecer novas histórias que eu não conhecia”. Outra disse: “[...] eu me divirto muito com a leitura e a parte de fazer meu comentário é a minha parte preferida”. A cada semestre, nas duas escolas parceiras, há solicitação para que essa atuação aconteça com outros alunos e outros professores.

A participação dos voluntários também tem aumentado, revelando que tem havido uma preocupação com a comunidade em ajudar na aprendizagem dos alunos nas escolas, como propõe Comunidade de Aprendizagem. Quanto ao desenvolvimento da leitura e da escrita, é visível essa melhoria. Um aluno disse: “[...] agora eu sei ler e a tertúlia me ajudou”. Os alunos querem ler, comentar, escrever a memória. Eles têm realizado a escuta atenta, têm se preocupado em ajudar os colegas. Os princípios de Comunidade de Aprendizagem, como a solidariedade, têm sido, desse modo, atendidos.

Além disso, essa experiência tem possibilitado a nós, bolsistas PIBIDIANOS, uma melhor compreensão da relação teoria e prática, tem ampliado nossos conhecimentos e revelado os desafios da prática pedagógica. Aprendemos com os alunos a partir da forma como eles dão sentido aos textos, no trânsito realidade e ficção, como exige a tertúlia e, com certeza, estamos contribuindo para a aprendizagem deles, como tem feito os voluntários e também os professores.

Referências

CENTRO DE REFERÊNCIA. **Sonhando com uma nova escola e uma nova sociedade.** Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/comunidades-deaprendizagem/>>. Acesso em: 01 set. 2016.

CERVANTES, Miguel. **Era uma vez Dom Quixote.** Tradução de Marina Colasanti. 18. ed. São Paulo: Editora Global, 2009.

INSTITUTO NATURA. **Comunidade de Aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.comunidadeaprendizagem.com/>>. Acesso em: 01 set. 2016.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível.** São Carlos: Edufscar, 2014.

PIBID: leitura orientada de poemas em língua francesa¹

SANTOS, Jakelline Prado²; **FREIRE**, Silvana Matias³; **OLIVEIRA**, Alexandra Almeida de⁴

Palavras-chave: PIBID. Orientação. Modernidade. Baudelaire

Justificativa/Base teórica: Este trabalho tem dois objetivos principais. O primeiro é apresentar o relato de uma experiência de orientação que está sendo realizada neste segundo semestre de 2017, como uma das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – (PIBID/CAPES/UFG) e o segundo é apresentar a análise resultante dessa orientação. Os alunos de licenciatura, com bolsa do PIBID, participam de atividades em escolas de Educação Básica com o intuito de iniciarem sua preparação para a docência.

Até recentemente, esses bolsistas tinham como função selecionar e elaborar material didático, desenvolver atividades para e em sala de aula, atender individualmente alunos com dúvidas ou dificuldades em conteúdos específicos, dentre outras. No entanto, a preparação para outro tipo de prática pedagógica surge a partir da oferta de bolsas PIBIC-EM (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio): a orientação de projetos de pesquisa de alunos da Educação Básica. Esses alunos, para serem inseridos no campo da pesquisa, precisam contar com um professor orientador. A partir daí, surgiu a ideia de propor que a bolsista do PIBID oriente uma bolsista PIBIC-EM (MORAES, DUARTE, FREIRE, 2016), com a assistência da professora supervisora do PIBID, que é, igualmente, a orientadora da estudante do Ensino Médio.

A proposta desta experiência justifica-se por ter como objetivo o trabalho de obras literárias tidas como complexas e textos de teoria e crítica literária com alunos do Ensino Médio, não limitando o ensino de línguas estrangeiras a materiais didáticos adaptados para esse nível.

¹ Resumo revisado por Alexandra Almeida Oliveira (coordenadora voluntária do PIBID: Letras-francês) e Silvana Matias Freire (supervisora do PIBID: Letras-francês).

² Autora. Bolsista PIBID-Letras/Francês (FL/UFG). E-mail: jakelline.prado@hotmail.com

³ Supervisora PIBID-Letras/Francês (CEPAE/UFG). E-mail: silvanamatiasfreire@gmail.com

⁴ Coordenadora PIBID-Letras/Francês (FL/UFG). E-mail: alexandra.nec.cai.ufg@gmail.com

Para a presente experiência, foi escolhido o gênero poesia, especificamente, poemas de Charles Baudelaire. Por que ler um poeta do século XIX com alunos do Ensino Médio? Para justificar a proposta, citamos as palavras de Ítalo Calvino (1993, p. 13) sobre a importância da leitura de obras consagradas em ambiente escolar:

Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. Naturalmente isso ocorre quando um clássico “funciona” como tal, isto é, estabelece uma relação pessoal com quem o lê. Se a centelha não se dá, nada feito: os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.

Como Calvino, acreditamos que é função do professor de Ensino Básico apresentar aos alunos, mesmo os mais jovens, obras consagradas de forma integral, ou seja, sem adaptação para determinado nível de ensino, uma vez que essas adaptações limitam demasiadamente as leituras de tais textos.

Por que estudar Baudelaire? A escolha foi feita por se tratar de um dos mais conhecidos poetas de língua francesa do século XIX e que dispõe de grande fortuna crítica. Ademais, tal poeta figura na lista dos “nossos clássicos”, parafraseando a expressão utilizada por Calvino. Acreditamos que trabalhar com um autor cuja obra acendeu em nós “uma centelha” pode ser favorável à nossa primeira experiência de orientar uma pesquisa. Realizar uma pesquisa acadêmica solicita um grande investimento subjetivo, logo, contar com a disposição dos sujeitos envolvidos é determinante para que possa ser bem sucedida.

O eixo que norteia a nossa leitura dos poemas de Baudelaire é o conceito de moderno/modernidade. Inicialmente, utilizaremos como referencial teórico Walter Benjamin (1989) e Shoshana Felman (1978). De acordo com os estudos literários de Walter Benjamin, Baudelaire foi precursor do conceito de modernidade, inaugurando-o na lírica, e apresentava-se como um artista rigorosamente inserido no século XIX (1989, p. 108).

Os efeitos da modernidade veiculada em sua obra atravessaram os séculos e chegaram até nós apresentando características bastante atuais. Por isso, consideramos que o aprofundamento no estudo de sua poesia é importante para a formação cultural e acadêmica de estudantes na contemporaneidade.

Servir-nos-emos das análises feitas por Shoshana Felman (1978) acerca do conceito de modernidade em textos de Arthur Rimbaud para verificar se podem também ser utilizados para analisar poemas de Baudelaire. O poeta moderno, segundo Felman, fala na primeira pessoa do singular, logo exprime uma singularidade, o devir é a condição própria do moderno, pois é um sujeito cujo compromisso é com o tempo presente. Outro aspecto destacado por Felman é o fato de que a completude, a totalidade, opõe-se à relatividade histórica atestada pelo moderno. O moderno, por definição, implica uma relação subjetiva entre tempo e linguagem e entre aquele que fala no tempo presente (1978, pp. 100-103).

Objetivos: Este trabalho tem objetiva introduzir alunos do Ensino Médio no campo da pesquisa em literatura de língua francesa por meio de poemas de Charles Baudelaire, apresentar o resultado dessa experiência, bem como a análise dos poemas escolhidos à luz do conceito de moderno.

Metodologia: Iniciaremos o trabalho com a leitura dos poemas e com o aprofundamento da pesquisa teórica sobre o conceito de Modernidade. Os poemas escolhidos foram: *Le soleil* e *À une passante*, que compõem o conjunto de poemas intitulado “Quadros parisienses” da coletânea “As flores do mal”:

Le soleil

Le long du vieux faubourg, où pendent aux mesures
Les persiennes, abri des secretes luxures,
Quand le soleil cruel frappe à traits redoublés
Sur la ville et les champs, sur les toits et les blés,
Je vais m'exercer seul à ma fantasque escrime,
Flairant dans tous les coins les hasards de la rime,
Trébuchant sur les mots comme sur les pavés,
Heurtant parfois des vers depuis long temps rêvés.

Ce père nourricier, ennemi des chloroses,

Eveille dans les champs les vers comme les roses ;
Il fait s'évaporer les soucis vers le ciel,
Et remplit les cerveaux et les ruches de miel.
C'est lui qui rajeunit les porteurs de béquilles
Et les rend gais et doux comme des jeunes filles,
Et commande aux moissons de croître et de mûrir
Dans le cœur immortel qui toujours veut fleurir !

Quand, ainsi qu'un poète, il descend dans les villes,
Il ennoblit le sort des choses les plus viles,
Et s'introduit en roi, sans bruit et sans valets,
Dans tous les hôpitaux et dans tous les palais.

À une passante

La rue assourdissante autour de moi hurlait.
Longue, mince, en grand deuil, douleur majestueuse,
Une femme passa, d'une main fastueuse
Soulevant, balançant le feston et l'ourlet;

Agile et noble, avec sa jambe de statue.
Moi, je buvais, crispé comme un extravagant,
Dans son œil, ciel livide où germe l'ouragan,
La douceur qui fascine et le plaisir qui tue.

Un éclair... puis la nuit! — Fugitive beauté
Dont le regard m'a fait soudainement renaître,
Ne te verrai-je plus que dans l'éternité?

Ailleurs, bien loin d'ici! Trop tard! Jamais peut-être!
Car j'ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais,
Ô toi que j'eusse aimée, ô toi qui le savais!

Com esta pesquisa pretendemos trazer material teórico que não tenha sido elaborado especificamente para o nível médio de ensino. Serão realizados encontros semanais, às terças feiras, dias em que nós, bolsistas do PIBID Francês, atuamos presencialmente no CEPAE/UFG. O primeiro encontro, após reunião de planejamento, foi dedicado à leitura e discussão livre dos dois poemas em língua francesa selecionados para este trabalho. Orientações a distância serão feitas sempre que se fizerem necessário, pelos meios virtuais que forem mais convenientes e eficientes para todas as envolvidas na pesquisa. Para cada encontro, serão selecionadas leituras prévias em torno das quais a orientadora, a orientanda e a supervisora discutirão e elaborarão questionamentos, bem como trarão breve resumo ou fichamento para facilitar a produção da análise desta experiência pedagógica.

Os encontros acontecerão de acordo com o seguinte cronograma:

Descrição	Datas dos encontros presenciais
Leitura e discussão dos poemas: <i>Le soleil</i> e <i>A une passante</i> , em “As Flores do mal”.	05/09
Discussão do capítulo: “Paris do Segundo Império”, em “Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo”.	12/09
Discussão do capítulo Arthur Rimbaud: <i>modernité et folie</i> , em <i>La folie e la chose littéraire</i> .	19/09
Leitura e discussão dos poemas à luz dos textos teóricos e início da produção do material de análise e apresentação desta experiência de orientação.	26/09
Discussões remanescentes e término da produção do material.	03/10
Preparação da apresentação para o 14º Conpeex.	10/10

Referências:

BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**, trad. de Ivan Junqueira. - [Ed. bilíngue] - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BENJAMIN, Walter C. **Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**, trad. de J.C.M. Barbosa e H. A. Baptista, São Paulo: Brasiliense, 1989.

CALVINO, Italo. **Porque ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

FELMAN, Shoshana. **La Folie et la Chose Littéraire**. Paris: Éditions du Seuil, 1978.

MORAES, Bárbara P. R. de, DUARTE, Débora L., FREIRE, Silvana M. PIBID: uma experiência de orientação. In: **Veredas Escolares II: Partilhando experiências criativas de ensino e aprendizagem do CEPAE/UFG**. SUANNO, Marilza V. R., SILVA, Rusvênia L. B. R. da, FARIA, Vivianne F. de (organizadoras). - Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

A APROXIMAÇÃO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA COM A ESCOLACAMPO: ATIVIDADES E INTERVENÇÃO DO PIBID BIOLOGIA

FARIA, João M. Lima¹, **GUIMARÃES**, Lucas Nunes², **SANTIAGO**, Grenda Sales³,
SILVA, Degmar Ribeiro⁴, **SOARES**, Zilene M. Pereira⁵.

Palavras-chave: História e Filosofia da Biologia, PIBID, Sala de Aula, Intervenção

Justificativa: Desde a reforma das Escolas Normais até a organização dos Institutos de Educação, há uma crescente preocupação com a consolidação do modelo pedagógico-didático de formação de professores. As sucessivas mudanças no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, haja vista que a discussão pedagógica, que inicialmente era ausente, veio ocupando lentamente uma posição central nos ensaios de reformas como as que se iniciaram na década de 1930. Entretanto mesmo com maior visibilidade, a questão pedagógica nos dias atuais ainda não tem um encaminhamento satisfatório, o que revela a precariedade das políticas formativas cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente face aos problemas enfrentados pela educação escolar no Brasil (SAVIANI, 2009).

Em face a licenciaturas bacharelescas, com ênfase nos respectivos campos disciplinares, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Enquanto política de formação de professores o programa tem como objetivo elevar a qualidade da formação inicial e continuada, orientado por marcos teórico-conceituais, articulados com o campo de trabalho profissional (SILVEIRA, 2015). O PIBID busca facilitar e fomentar a integração entre educação superior e educação básica, ou seja, entre o/a professor/a em formação inicial e/ou continuada e seu ambiente de pesquisa e trabalho (CAPES, 2009). Entretanto Silveira (2009) adverte que não se trata de uma atividade de inserção do licenciando apenas para modificar a escola ou algum problema diagnosticado. O PIBID vai além disso e busca justamente que os bolsistas modifiquem a si mesmos, ou seja:

*Resumo revisado pela orientadora e coordenadora do PIBID Biologia da Regional Goiânia.

¹Bolsista do PIBID, Ciências Biológicas, Goiânia. E-mail: limafariajoao@gmail.com

²Bolsista do PIBID, Ciências Biológicas, Goiânia. E-mail: lukasnunes.guimaraes@gmail.com

³Bolsista do PIBID, Ciências Biológicas, Goiânia. E-mail: grendasales@hotmail.com

⁴Professora do Colégio da Polícia Militar de Goiás Waldemar Mundim. E-mail: deg040602@gmail.com

⁵Professora adjunta no departamento de ensino de ciências ICB, UFG e coordenadora PIBIDBio. E-mail: zilenemor@gmail.com

Trata-se de modificar-se a partir da imersão na escola e, modificando-se, ter condições de propor, ousar, criar, intervir, visualizar possibilidades para a atuação profissional que, outrora, não seriam possíveis numa aproximação corriqueira do espaço de atuação profissional (SILVEIRA, 2009, p. 358).

Na UFG o programa teve início em 2008 com o objetivo de impactar positivamente a qualidade da educação pública em Goiás a médio e longo prazo, discordando da ideia da docência como um “chamado vocacional” (LEITE; HYPOLITO; LOGUERCIO, 2010, p. 321) pautada na simplicidade da profissão. Parte-se do princípio de que a docência não é uma capacidade inata, é uma carreira que como qualquer outra necessita de uma sólida formação articulando saberes pedagógicos, específicos e culturais.

Objetivo: O presente trabalho tem como objetivo relatar as vivências e contribuições do PIBID-BIO na formação inicial de um grupo de bolsistas da Licenciatura em Ciências Biológicas.

Metodologia: Envolvido nesta atuação, atualmente o subprojeto do PIBID-Bio da UFG – Goiânia conta com 21 estudantes bolsistas (que se dividem em trios para as atividades na escola), 4 professores supervisores e duas coordenadoras, cujas atividades semanais compreendem 3 âmbitos de formação: teórico-conceitual (discussão de textos e artigos científicos), didático-pedagógico (planejamento e desenvolvimento de atividades na escola parceira) e formação pela pesquisa (escrita e apresentação de artigos científicos em eventos e periódicos).

Quanto à formação teórica conceitual, os bolsistas se reúnem semanalmente para a discussão de livros e artigos científicos que tratam do tema do subprojeto. No âmbito da formação didático pedagógica o programa possibilita o planejamento e desenvolvimento de materiais didáticos e intervenções na escola campo. Nessa ocasião o grupo formado por 3 bolsistas, planejou e desenvolveu uma intervenção nas aulas da disciplina de História de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental sobre a “revolta da vacina”. Durante um período de aproximadamente 2 meses, foram feitas observações semanais da turma, e o estudo do conteúdo programático da disciplina de história, com o objetivo de correlacionar o tema da intervenção com os conteúdos biológicos que implicaram na utilização das vacinas.

Concomitante a estas atividades o PIBIDBio promove a construção de espaços para problematizar as vivências, ressignificando as teorias estudadas, por meio da escrita de relatórios e artigos científicos possibilitando a formação pela pesquisa.

Discussão: As atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBIDBio são coordenadas pelas professoras universitárias e supervisionadas por professoras/es da escola vinculada ao projeto, possibilitando o contato direto com os relatos e recomendações de quem já vive a história da instituição. Esse é um ponto a ser destacado no programa que valoriza a formação continuada do professor da educação básica.

Considera-se que planejar uma intervenção é uma atitude crítica haja vista a necessidade de refletir sobre a complexidade do processo de ensino, que ultrapassa o caráter instrumentalista e burocrático que obedece a exigências superiores (CASSAB, 2008). Com apoio da professora supervisora, foi selecionada a temática a ser abordada e iniciamos uma pesquisa sobre o contexto histórico e social da época. Para além do livro didático, o grupo de bolsistas recorreu a outras fontes, encontrando em sites de pesquisas e em artigos acadêmicos informações que possibilitaram a montagem da linha cronológica desde a criação da vacina, passando pelo seu uso durante o episódio envolvendo Oswaldo Cruz, até as vacinas atuais. Durante esta busca, as imagens associadas às informações foram salvas e com elas o grupo montou uma linha do tempo.

A intervenção foi desenvolvida em duas aulas. Na primeira aula foi feita a abordagem da revolta da vacina no que diz respeito às datas e fatos que a revolta contempla. Como estratégia metodológica os/as estudantes foram divididos em dois grupos aleatoriamente, e cada estudante deveria escrever uma opinião em primeira pessoa como se estivessem vivendo naquele período. Pressupondo as controvérsias sobre a importância da vacina e da vacinação compulsória, um dos grupos deveria apresentar argumentos contra e o outro a favor, simulando a imersão dos estudantes no contexto do período histórico.

Ao final foram recolhidas as produções textuais, que mostraram o envolvimento dos estudantes em defender seu posicionamento, nem sempre de forma concreta e argumentada, mas fortemente incisiva evidenciada pelo uso de expressões imperativas e autoritárias. Esses textos foram discutidos com a turma para deixar claro que toda decisão é política e tem seus fatores a serem considerados, e assim como na revolta da vacina os grupos se opunham da mesma forma incisiva. Este pensamento ultrapassa o livro didático que trata apenas de dois grupos

discordantes, como se fossem times em um jogo, desconsiderando todo o caráter político e de interesse nas discussões.

Nesse processo pode-se destacar algumas dificuldades, como por exemplo, em organizar a sala de aula e iniciar as atividades. Porém assim que informado a necessidade de produzir um texto a preocupação principal dos estudantes foi a atribuição de nota ao final da atividade, levando os bolsistas a refletirem sobre o pensamento tecnicista que ronda a educação, onde tudo o que se produz deve ter um pagamento, não levando em conta a colaboração das atividades no crescimento individual e na construção do pensamento crítico.

Durante o processo buscou-se aliar teoria e prática considerando-as recíprocas e indissociáveis possibilitando a reflexão e a mudança no fazer pedagógico. Considera-se que a experiência de participação no programa não foi apenas em desenvolver uma intervenção escolar, mas a suscitação de nós, enquanto alunos em formação, em conseguir administrar os conflitos em sala de aula, e a preocupação com o ensino fundamentado na história da ciência.

Considerações finais: O PIBIDBio enquanto política de valorização profissional promotora da integração entre teoria e prática visa a continuidade tanto dos estudos das questões pedagógicas quanto das questões de conteúdo específico das ciências biológicas.

As atividades permitem a afirmação da prática como atividade educativo-crítica e da educação, como experiência especificamente humana, uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996, p.98). Diante disso, é notável o quanto o programa PIBIDBio tem contribuído na formação dos alunos da licenciatura em Biologia, uma vez que ser professor vai ao encontro com a formação do indivíduo, na qual somos responsáveis pela criação de uma sociedade que faz parte ativamente de um contexto escolar.

Desse modo, de acordo com a análise das atividades realizadas com os alunos da escola-campo, pode-se concluir que elas foram satisfatórias, cumprindo com os objetivos em que se inseriu a nossa intervenção pedagógica.

Referência Bibliográfica

CARNEIRO, M. H. S.; GASTAL, M. L.; História e Filosofia das Ciências no Ensino de Biologia. *Ciência e Educação*. v.11, n.1, 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n1/03.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2017

CARVALHO, A.M.; GIL-PÉREZ, D.; Formação de professores de ciências – tendências e inovações. 10.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001 V.28

CASSAB, M. Algumas reflexões sobre o Planejamento e a Avaliação na área de Ensino de Ciências e Biologia. *Ciência em Tela*. v.1, n.2, p. 1-7, 2008

CIVARDI, J. A.; PANIAGO, M. L. F. S; *PIBID e Formação de Professores na UFG*: pressupostos teóricos e experiências vividas. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. 317 p.

Helder Eterno da Silveira entrevistado por Fernanda Borges de Andrade. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como Formação Profissional em Contextos Reais *Em Aberto*, v.30, n. 98, p. 171-184, 2017.

SILVEIRA, H. E. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau, v. 10, n.2, 2015, p. 354-368.

JÚNIOR, N. F. A.; SOUZA, D. C.; CARNEIRO, C. M.; O Conhecimento Biológico nos Documentos Curriculares Nacionais do Ensino Médio: uma Análise Histórico – Filosófica a partir dos Estatutos da Biologia. *Investigações em Ensino de Ciências*. v.16(2), p. 223-243, 2011. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/228/160>>. Acesso em: 14 jul. 2017

MATTHEWS, M. História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*. v.12, n.3, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7084/6555>>. Acesso em: 16 jul. 2017

OLIVEIRA, D. A.; A reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004. Subprojeto PIBID-BIO/Goiânia. Sala de aula: espaço para atividades práticas e inserção da história e filosofia da biologia. Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2014.

O CONCEITO DE TERRITÓRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM LÚDICA COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA.

GOMES, Kamila Rodrigues¹; **SILVEIRA**, Vinicius Lourenço²; **SILVA**, Amarolina Ribeiro³; **DE MORAIS**, Eliana Marta Barbosa⁴.

Palavras-chave: Território; Avaliação; Lúdico; PIBID.

JUSTIFICATIVA

Desde o surgimento da Geografia como ramo do conhecimento científico e, por conseguinte, conteúdos do ensino, profissionais da educação que se dedicam a este desdobramento da ciência inquietam-se a respeito da construção dos saberes geográficos. Uma das problemáticas que derivam dessa preocupação é a necessidade de mediar os conhecimentos científicos da Geografia de forma mais atraente e significativa para os estudantes.

Atento a temática do ensino significativo, Almeida (2003), destaca o valor dos jogos lúdicos no processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, a partir dos 12 anos – estágio fundamental do desenvolvimento infantil – o aluno adquire a faculdade de raciocinar dedutivamente e a habilidade de abstração do pensamento se amplia por meio da representação do simbólico. Desse modo, é colocado ao educador um desafio: mediar os conceitos geográficos de forma lúdica e relevante para os alunos do 7º ano do ensino fundamental.

OBJETIVO

O objetivo deste texto é demonstrar uma experiência de ensino proporcionada pelo subprojeto PIBID – Geografia sobre o conceito de território trabalhado com os alunos do nível fundamental da rede estadual de Goiás, no Colégio Estadual Castro Alves,

¹ Instituto de Estudos Socioambientais/UFG – email: kamilarodrigues59@hotmail.com

² Instituto de Estudos Socioambientais/UFG – email: viniussilveiravini@gmail.com

³ Supervisora. Professora da rede estadual e municipal – marageo1@hotmail.com

⁴ Coord. Área. Instituto de Estudos Socioambientais/UFG – email: elianamarta.ufg@gmail.com

bem como, apontar a estratégia e metodologia escolhidas para avaliar a compreensão desse conceito.

METODOLOGIA

Segundo Libâneo (1994), é fundamental conhecer os alunos anteriormente a qualquer elaboração de planejamento de aula, pois estes são influenciados por meios externos, como a política, a economia, a cultura e a família. Em perspectiva semelhante, Cavalcanti (2012), sob a ótica Vigotskyana histórico-cultura, considera que o aluno é constituído de elementos exógenos à escola, refletindo essas noções no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é de suma importância, que o professor regente conheça os elementos exteriores a escola conduzidos pela subjetividade dos alunos.

Pautados nas perspectivas citadas, propusemos em um primeiro momento, indagar aos alunos sobre quais são suas concepções a respeito do conceito de território. Embora as contribuições mais coesas dos estudantes tenham sido sobre o conceito de território clássico, associado ao significado de Estado-Nação. Através deste diálogo com os alunos, nos atentamos para a ausência de falas onde os alunos se identificassem como atores ativos dentro do conceito de território. Partindo desse pressuposto, buscamos apresentar aos alunos dois importantes conceitos que permeiam a noção de território.

O primeiro relaciona-se à noção clássica apresentada por Raffestin (1993) do conceito, relacionado à concepção de Estado-nação, com limites oficialmente estabelecidos e institucionalização do poder.

O segundo, propondo uma concepção mais subjetiva do território apresentada por Haesbaert (2004). Esta concepção está relacionada aos distintos e sobrepostos espaços de poder e que não se limita ao território estatal. Foi proposto aos alunos conhecer formas simbólicas de exercício da territorialidade e da manutenção e construção de territórios.

Tais conceitos foram mediados durante o terceiro bimestre letivo de 2017. Uma das preocupações do grupo PIBID – Geografia foi pensar em formas de avaliação que sobrepujassem formas mais clássicas de avaliar, onde o aluno é submetido a uma

prova discursiva ou de múltiplas escolhas. Com base em Almeida (2003), foram pensadas estratégias de ensinagens lúdicas, onde o indivíduo pudesse desenvolver suas capacidades cognitivas, e, ao mesmo tempo, proporcionando uma experiência agradável e interativa.

Para avaliar a compreensão dos alunos a respeito dessa temática, o grupo pertencente ao PIBID – Geografia, composto por sete integrantes, sendo seis alunos em graduação e uma professora supervisora, optaram, em comum acordo, elaborar um jogo de “V ou F”. No entanto, a forma como o jogo foi proposto, buscou ir além da obtenção de apenas respostas curtas de verdadeiro ou falso. Foi pedido aos alunos que também fornecessem explicações e exemplos com base nas questões realizadas durante o jogo.

As questões elaboradas para o jogo buscaram contemplar a relação entre o entendimento do conceito científico apreendido pelos alunos e sua assimilação com o meio em que está inserido. Sendo assim, foram pensadas e elaboradas 25 questões. Pedimos aos alunos que formassem grupos de até cinco pessoas, em seguida entregamos placas confeccionadas pelo grupo PIBID – Geografia, onde, o coração representava verdadeiro ou sim, e um rosto de “emoction” triste representava falso ou não. Essas placas foram elaboradas pensando em reações que se assemelhassem as redes sociais presentes no cotidiano dos alunos, para que os alunos tivessem maior identificação com a atividade.

RESULTADOS

Submetidos a dinâmica escolar, nos foi possível a realização de 8 questões. A participação dos alunos foi energética e entusiasmada. Foi possível notar que a atividade proposta – distinta da rotina escolar – estimulou a motivação dos alunos em participar da avaliação. Além disso, pudemos também observar que ao utilizar questões que associavam o conceito de território às suas vivências cotidianas, a compreensão dos conceitos de território por parte dos alunos tornou-se significativa.

Pode-se perceber que estudantes atingiram a compreensão e diferenciação entre os conceitos de território apresentados a eles. O diálogo/debate em grupos e a forma participativa como as intervenções foram propostas, permitiram que os alunos pudessem se identificar como atores transformadores e participativos do processo

de construção desse conceito, que na atualidade é considerado por diversos autores um conceito mutável.

CONCLUSÕES

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, neste artigo representado pelo subgrupo Geografia – UFG propicia a aproximação e relacionamento mais ativo da universidade formadora de professores e a escola pública. Permite que conceitos traduzam-se em intervenções e experiências práticas no futuro campo de trabalho. Graduandos, escola e professores têm a oportunidade de elaborarem suas concepções e práticas, em um processo que todos podem sair ganhando.

A formação de professores em geografia, no cenário oportunizado pelo Pibid, associa a teoria acadêmica à prática escolar. Permitindo que o professor em formação medeie ativamente conceitos de aprendizagem significativa, construção de conhecimento e saberes.

A escolha da abordagem focada no aluno como sujeito do processo educativo, priorizando a construção de conceitos com base no cotidiano e no vivido, permitiu aos educadores em processo de formação, empregar estratégias e metodologias de aprendizagem palpável e efetiva. Processo permeado pela proposta lúdica que enriqueceu ainda mais o trabalho realizado e as experiências adquiridas.

Quando o saber científico apreendido, se alia à autêntica vontade de professores que buscam gerar uma educação significativa e promotora da autonomia, segundo as concepções de Freire (2004), é possível pensar em uma escola que verdadeiramente promova o conhecimento e a emancipação dos indivíduos que dela participam.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos**: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, mai/ago. 2005.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 39-59.

DE ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre: Bertrand Brasil, 2004.

RAFFESTIN, Claude; SANTANA, Octavio Martín González. **Por uma geografia do poder**. Rio de Janeiro: Ática, 1993.

ETNICIDADE E CULTURA AFROBRASILEIRA NA ESCOLA: UM BALANÇO DA ATUAÇÃO DO PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS - UFG REGIONAL CATALÃO (2014-2017)*

MENEZES, Kauane Alves.¹ SANTOS, Matheus Tuxen.² PIRES, Daniel da Silva ³.
CASTRO, Patrícia Eugênia Rosa.⁴ ALVES, Daniel.⁵

Palavras-chave: Brasil, Educação, Ensino de Sociologia, Racismo, Desigualdade Social.

Justificativa/Base teórica: O racismo figura como questão central na discussão sobre a desigualdade social no Brasil. Via de regra, encontramos duas matrizes de explicação para a condição social das populações afrodescendentes no Brasil. A primeira delas desenvolveu-se a partir de uma abordagem sociocultural e histórica que considera a miscigenação dos povos como fato e a mistura cultural como valor positivo na formação nacional (FREYRE, 2000). Essa abordagem, que se contrapunha às conclusões pessimistas de teóricos racialistas europeus entre os séculos XIX e XX, serviu como solução teórica para o “problema” da mestiçagem para a identidade e o futuro do Brasil (ORTIZ, 1987; DAMATTA, 1987). A outra matriz de reflexão, posterior em sua formação à anteriormente referida, propôs reflexões sobre a condição do negro na sociedade brasileira sob outro olhar. Antes de tudo, os defensores desta segunda abordagem questionam a validade da “solução” que o “mito das três raças” teria trazido para a identidade nacional brasileira (NOGUEIRA, 2006; FERNANDES, 1978), subsumindo as diferenças num cadinho que reedita simbolicamente a hierarquia da ordem social colonial no contexto do Brasil moderno. Isso porque um dos efeitos mais importantes da ênfase na positividade da “miscigenação” seria o embotamento da opressão que a sociedade impõe aos grupos não-hegemônicos. Daí a insistência nas consequências convencionalmente minimizadas e propriamente sociológicas do “racismo à brasileira”, como a exclusão social, o preconceito, a discriminação, a opressão e o

* Texto revisado pelo orientador e coordenador do Subprojeto do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Ciências Sociais da UFG Regional Catalão (PIBID/CS.UFG-RC).

¹ Bolsista do Subprojeto PIBID/CS.UFG-RC, Licencianda em Ciências Sociais da UFG-RC.

² Bolsista do Subprojeto PIBID/CS.UFG-RC, Licenciando em Ciências Sociais da UFG-RC.

³ Bolsista do Subprojeto PIBID/CS.UFG-RC, Licenciando em Ciências Sociais da UFG-RC.

⁴ Supervisora do Subprojeto PIBID/CS.UFG-RC graduada em Ciências Sociais (UNESP).

⁵ Coordenador do Subprojeto PIBID/CS.UFG-RC, docente do Instituto de História e Ciências Sociais, UFG Regional Catalão.

descaso do Estado e das políticas públicas quanto às necessidades da população negra e desfavorecida. Os materiais didáticos disponíveis nas escolas refletem, em larga escala e como uma espécie de lugar-comum sobre o que é o Brasil, o “mito das três raças”. O compromisso do subprojeto PIBID do curso de Ciências Sociais da UFG Regional Catalão foi, ao longo de quatro anos, oferecer um contraponto ao “mito das três raças” hegemônico na mídia e nos textos escolares. Fizemos recurso a datas comemorativas no Colégio Estadual João Netto de Campos, em Catalão (GO), antecipando-as por meio de oficinas e marcando-as através de eventos significativos, com apresentações culturais e debates.

Objetivo: Descrever e analisar os efeitos das atividades que viemos fazendo ao longo do trajeto do Subprojeto do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Ciências Sociais da UFG Regional Catalão (PIBID/CS.UFG-RC), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior do Ministério da Educação (CAPES-MEC), apontando contribuições e questões para reflexão no que tange à contribuição do PIBID para a escola atingida e para o Curso de Ciências Sociais da UFG Regional Catalão.

Metodologia: A metodologia de ação do Subprojeto PIBID/CS.UFG-RC parte de alguns pressupostos. O principal deles é consequência dos três primeiros objetivos do programa, quais sejam: “Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (BRASIL, 2008). Isto dado, assumimos o compromisso de dar valor à educação básica e articulá-la com o ensino superior. Somos levados, então, ao pressuposto de que é necessária a participação efetiva dos bolsistas dentro da escola, mas tal participação precisa ser detalhada. É preciso não apenas levar os alunos de ensino superior para dentro da escola, mas contribuir para que os conhecimentos construídos dos dois lados comuniquem-se. Nossa abordagem junto ao sistema escolar, desta maneira, assemelha-se às dimensões comuns à pesquisa participativa (DEMO, 2008), na medida em que estimulamos a comunicação entre saberes acadêmicos, escolares e o conhecimento comum dos discentes da educação básica. Essas articulações são fundamentais em nosso trabalho, porque o preconceito racial não é apenas um tema

sociológico a ser tratado na escola comum ou básica, mas é algo enraizado na experiência cotidiana de todos. A articulação necessária entre essa experiência e o saber escolar ou acadêmico exige pesquisa bibliográfica dos bolsistas, condição necessária para a concepção e para a consecução de atividades dos bolsistas na escola.

Resultados: Desenvolvemos atividades desde fevereiro de 2014 no Colégio Estadual João Netto de Campos, embora não tenhamos restringido nossa atuação a esta instituição de ensino. Este é um aspecto importante a considerar, dada a proporção que alguns de nossos eventos ganharam. Contudo, iniciaremos pela descrição de qual a nossa atuação regular no Subprojeto PIBID/CS.UFG-RC.

A equipe de trabalho do Subprojeto PIBID/CS.UFG-RC é composta por seis bolsistas além da professora supervisora, que promove os dois eventos anuais principais que motivam a articulação de oficinas. Estas datas comemorativas são o “13 de maio” (Abolição da Escravatura) e o Dia da Consciência Negra (20 de novembro). As oficinas são divididas em teóricas e práticas. As teóricas são apresentadas pelos bolsistas nas escolas públicas de Catalão no qual são formadas duplas para apresentarem temas sobre etnicidade, negritude e identidade. As oficinas teóricas funcionam como uma aula expositiva na qual são utilizados slides, vídeos e outros materiais didáticos. As oficinas práticas ficam por conta dos alunos nos dias dos eventos, e por vezes articulamos grupos da sociedade civil que se sensibilizam pela causa da igualdade racial no Brasil. Desta forma, há tradicionalmente um fortalecimento da discussão dos temas que se deverão se traduzir em performances, apresentações e atividades diversas nos eventos do “Dia da Consciência Negra” e do dia “13 de maio”. Esses eventos possuem propostas diferentes. As oficinas e o evento relacionados ao “13 de maio” trazem reflexões sobre o que foi a abolição da escravatura, com um cunho mais crítico, e as oficinas apresentadas possuem o objetivo de resgatar as memórias da cultura afrobrasileira que, mesmo quando evocadas, ainda sofrem com o racismo presente. No Dia da Consciência Negra, celebrado dia 20 de novembro, apresentamos uma proposta de valorização da cultura afro com oficinas de capoeira, rap, grafite, desfile de moda afro e outros. Ambos os eventos servem como plataformas amplas para que o

Subprojeto PIBID/CS.UFG-RC estimule a valorização e a reflexão para o debate sobre relações étnico-raciais nas escolas.

Para os professores em formação, o PIBID revelou-se como uma ponte para a prática da docência, atingindo os objetivos do Programa. O compartilhamento de atividades com a supervisora levou a um avanço significativo no desenvolvimento de novas estratégias de ensino, especialmente relacionadas à mobilização em torno aos eventos anuais a que nos dedicamos. Analisando pelo ângulo da escola parceira, percebemos que o trabalho da equipe do Subprojeto PIBID/CS.UFG-RC nos últimos anos está rendendo frutos pelo envolvimento dos alunos com as atividades que propomos. Confirmou-se, nos últimos anos, uma tendência a que os alunos e alunas das escolas conduzam oficinas e intervenções culturais, graças à ação da supervisora. Este envolvimento traz benefícios substantivos para o processo ensino-aprendizagem dos alunos de Sociologia no ensino Médio, pois permite estabelecer vínculos entre a observação da realidade circundante e as operações cognitivas fundamentais para o desenvolvimento do aluno (interpretação, compreensão, análise, síntese, comparação).

Além disso, em 2016, estimulamos aos alunos do Colégio Estadual João Netto de Campos que compusessem o evento “13 de maio” com outra escola, a Escola Estadual Dona Yayá, da mesma cidade de Catalão (GO). Isso levou a um aumento da visibilidade do programa na rede pública de ensino, além de uma articulação com o subprojeto PIBID da Educação Física da UFG Regional Catalão. Além disso, em 2017, o evento “13 de maio” foi direcionado à comunidade, levando as alunas e alunos do ensino médio e superior para um centro comunitário de um bairro periférico de Catalão (GO). Ou seja, o processo de participação ativo conduzido pelo Subprojeto PIBID/CS.UFG-RC tem levado a extrapolar os muros das escolas, mantendo a atenção nos aspectos da formação por meio das oficinas nas escolas.

Conclusões: As iniciativas do PIBID C. Sociais estão levando ao repensar de algumas dimensões importantes. Uma delas está relacionada ao Estágio, pois o desenvolvimento de oficinas do PIBID junto aos alunos tem qualificado os conteúdos e a sistemática dos Estágios. De tal maneira que em pouco tempo esperamos da parte do Núcleo Docente Estruturante do curso de Ciências Sociais da UFG Regional Catalão uma redefinição, em termos didáticos, da função e dos propósitos

práticos do Estágio na escola, e o lugar dele no processo ensino-aprendizagem do aluno de Licenciatura em Ciências Sociais. Outro tema a ser debatido, também no NDE e por força das atividades do PIBID, será a exigência de carga horária destinada à extensão universitária dentro do curso, em resposta às metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Por ter perfil extensionista com eventos abertos à comunidade, o Subprojeto PIBID/CS.UFG-RC possibilitou a construção de estratégias extensionistas voltadas a partir da escola para a comunidade. A experiência no PIBID trará uma embocadura mais precisa a esta demanda do PNE.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior do Ministério da Educação (CAPES-MEC). **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília (DF), 2008. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>, acesso em 08 set 2017.

DEMO, P. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro - São Paulo: Record, 2000.

DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

ORTIZ, R. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, Nov 2006.

Financiamento: As iniciativas do Subprojeto PIBID/CS.UFG-RC são coordenadas pela Coordenação Institucional do PIBID da Universidade Federal de Goiás e financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior do Ministério da Educação (CAPES-MEC). Agradecemos, também, às pessoas e aos estabelecimentos comerciais que nos ajudaram nos eventos ao longo dos anos, suprimindo com trabalho e doações a ajuda necessária para que eles acontecessem.

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO COLABORATIVA ENTRE LICENCIANDOS

ARAUJO, Kauara K. Souza¹. **HOLANDA**, Alan Monteiro De². **CARDOSO**, Marcos Estevão³. **COLHERINHAS**, Guilherme⁴. **GENOVESE**, Luiz G. Roversi⁵.

Palavras-chave: Colaboração. Formação. Licenciando.

Justificativa/Base teórica: O GGP-PIBID-Física (Grande Grupo de Pesquisa - PIBID - Física) vem desde de 2010 se consolidando como um campo interseccional entre escola e universidade para a formação de professores de Física (GENOVESE, 2013). Ao GGP-PIBID-Física se ligam Pequenos Grupos de Pesquisa chamados de PGP. Esses PGP se desenvolvem em cinco escolas públicas de Goiás e buscam, juntamente com o GGP, formar professores de Física em uma relação simétrica entre escola e universidade (GENOVESE et al, 2016).

Um dos principais objetivos do GGP é a formação inicial e continuada de todos os seus agentes, a saber, os professores formadores (supervisores) dos PGP, os professores universitários e os licenciandos. Essa formação para ser plena precisa, segundo o que o GGP acredita, ser colaborativa, coletiva, crítica e transformadora (GENOVESE et al, 2016). Apesar deste ser um dos objetivos do GGP ainda não se tem muitos trabalhos que relatam/analisa experiências de formação colaborativa entre licenciandos.

Objetivo: Assim, este trabalho pretende apresentar um relato de experiência de formação, no contexto do GGP-PIBID-Física, em que a colaboração mútua entre licenciandos do curso de física foi significativa para a formação coletiva.

Metodologia: A experiência de formação colaborativa entre licenciandos em questão ocorreu no Centro Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG (PGP-PIBID-CEPAE) envolvendo os três primeiros autores deste trabalho: Kauara, autora

principal deste trabalho que ingressou no PGP-PIBID-CEPAE em 2014;

¹ Bolsista PIBID. Instituto de Física - UFG. E-mail: kauara.kamila@gmail.com.

² Estagiário. Instituto de Física - UFG. E-mail: alan.m.h00@gmail.com.

³ Bolsista PIBID e estagiário. Instituto de Física - UFG. E-mail: marcosestevaocardoso@gmail.com.

⁴ Professor formador (supervisor). CEPAE - UFG. E-mail: gcolherinhas@gmail.com.

⁵ Coordenador do GGP-PIBID-Física. Instituto de Física - UFG. E-mail: lgenovese@ufg.br.

Marcos, terceiro autor deste trabalho, que ingressou no CEPAE-UFG no final de 2015 e Alan, segundo autor, que ingressou no final de 2016.

As atividades realizadas pelos licenciandos no PGP foram registradas por meio plano de aulas, planos de trabalhos, relatórios, fotografias, gravações de determinados eventos e diários de campo.

Resultados/Discussão: A convite da licencianda Kauara, Marcos iniciou o acompanhamento de uma disciplina eletiva⁶ no CEPAE-UFG no final de 2015. A licencianda Kauara já havia ministrado uma disciplina deste tipo no primeiro semestre de 2015. No primeiro semestre de 2016 outra disciplina foi ministrada pela Kauara, neste momento com o auxílio do licenciando Marcos e a supervisão do professor formador Leonardo Bruno Assis Oliveira⁷. A disciplina tratava sobre Sociologia da Ciência e construção do TCEM⁸ e foi ofertada para os alunos do segundo e terceiro ano do Ensino Médio.

Destacamos que a presença do licenciando Marcos nas aulas foi muito importante porque ele trouxe tópicos e ferramentas novas para a disciplina, como por exemplo, o uso do google drive e de outras ferramentas. Também foi importante porque ele colaborou com a dinâmica de sala de aula da licencianda Kauara o que tornou, principalmente nas primeiras semanas, o processo mais tranquilo para todos os envolvidos. Além disso a presença de outro licenciando permitiu ter uma pessoa, além do professor Leonardo, para conversas sobre a disciplina e colaboração nas idéias pertinentes ao desenvolvimento do projeto. De forma indireta, a participação do Marcos na disciplina foi importante porque permitiu a ele conhecer o funcionamento da escola, os alunos e o processo de elaboração e implementação de uma disciplina eletiva.

No segundo semestre de 2016 o Marcos começou a elaborar uma nova disciplina, dessa vez sobre a construção do TCEM e História de Vida. Também no segundo

⁶ Disciplinas eletivas, no CEPAE, são disciplinas de duração de um semestre ofertadas aos alunos no contraturno. Os alunos devem cursar um certo número dessas disciplinas ao longo do ensino médio, mas são livres para escolher quais cursarem.

⁷ O professor Leonardo também é autor deste trabalho e só não consta como autor porque o evento impõe um número máximo de autores.

⁸ TCEM é o Trabalho de Conclusão do Ensino Médio que os alunos do CEPAE têm que desenvolver para obter o diploma de conclusão do Ensino Médio.

semestre um terceiro licenciando, Alan, ingressou no PGP e começou a participar das discussões com todos os demais colaboradores sobre essa nova disciplina. Depois de algum tempo foi incluído na disciplina a temática de História da Ciência, que o Alan ficaria responsável.

No primeiro semestre de 2017 essa nova disciplina foi ministrada para os alunos do segundo e terceiro ano do Ensino Médio com a supervisão do professor formador Guilherme Colherinhas. No entanto, dessa vez Marcos e Alan tomaram a frente da disciplina e a Kauara se colocou como uma auxiliar nas aulas, o protagonismo da disciplina foi invertido, gerando oportunidades de experiências e formação para todos.

Essa experiência de ajudá-los em um segundo momento, permitiu à licencianda Karuara, refletir melhor sobre o processo que ela mesma passou nas disciplinas anteriores, o que de fato colaborou na percepção de falhas e pontos positivos, e a colocou na posição de licencianda formadora (GENOVESE et al, 2016), ponto que é um dos objetivos do GGP.

Para os responsáveis pela disciplina, neste terceiro momento, a presença de uma licencianda já experiente na elaboração e implementação da disciplina possibilitou à eles um processo mais concreto e objetivo, tanto na elaboração da ementa da disciplina e das aulas, tanto nas coletas de dados e principalmente nos momentos de avaliação dos alunos do CEPAE-UFG.

Após a aplicação dessa terceira disciplina os licenciandos colaboram sistematicamente com a sistematização do ciclo de elaboração-execução-avaliação da disciplina.

Observamos ainda que, apesar dos alunos formandos poderem contar sempre com o auxílio e o apoio dos professores formadores na escola e na universidade que os acompanharam durante a disciplina o auxílio mútuo entre os licenciandos durante o processo foi muito importante porque era um auxílio diferente. Na perspectiva deles: “Nós estávamos vivendo mais ou menos as mesmas experiências...” e “...tínhamos dificuldades e receios que os nossos professores talvez já não tivessem mais”.

De fato, observamos que a discussão sobre o que deu certo e o que deu errado, sobre as aulas, entre os licenciandos foi uma experiência única e muito produtiva. Em suas próprias palavras: “Nesse processo nós criticamos uns aos outros, sempre com respeito e buscando a formação e o crescimento, nós elogiamos uns aos outros e nós formamos uns aos outros.”. Fato que mostra que a “colaboração coletiva” como característica fundamental e norteadora do GGP é fundamental para o crescimento individual e coletivo dos licenciandos e dos professores formadores.

Conclusões: A experiência de uma formação contínua dos licenciando enquanto futuros professores com a colaboração de colegas que também estão se formando para serem professores é uma prática profícua, principalmente para os licenciandos, e ajuda a sinalizar que o GGP-PIBID-Física realiza uma boa estratégia ao incentivar a formação coletiva como um dos seus ideais para a formação de professores.

Referências

GENOVESE, L. G. Obstáculos à consolidação da relação entre o campo escolar e o campo universitário: os Pequenos Grupos de Pesquisa de Goiás em foco. **Atas do IX Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências**. Águas de Lindóia, São Paulo, 2013.

GENOVESE, L. G. et al. Programa institucional de bolsas de iniciação à docência: termos em reflexão à luz dos pressupostos do GGP-PIBID-FÍSICA do Instituto de Física - UFG. In: GENOVESE, L. G. et al. **Diálogo entre as múltiplas perspectivas na pesquisa em Ensino de Física**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

Fonte Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA: CAPOEIRA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA¹

SANTOS, Kennedy Rodrigues. **OLIVEIRA**, Ronysmar Paiva. **SOARES**, RosângelaOliveira. **VULARINHO NETO**, Sissília.

Palavras-Chave:Educação Física escolar, Capoeira, Cultura Afro-brasileira, Pedagogia Histórico-Crítica.

Justificativa

Identificamos pelo menos duas motivações iniciais em desenvolver esta proposta pedagógica de ensino da capoeira nas aulas de Educação Física. A primeira está relacionada à experiência pessoal de um dos autores como aluno de um projeto social no Setor Palmares, em Trindade-GO. Esta experiência, durante a adolescência, permitiu que ele tivesse acesso a conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira o que, em certo sentido, iniciou um processo de conscientização de classe social e grupo étnico. Já durante esta experiência ele identificou que a capoeira não era abordada nas aulas de Educação Física da sua escola. Além disto, sofreu, no interior da própria família, certa resistência quanto à prática por fazerem relação desta com os rituais religiosos da cultura africana. Lidar com os pré-conceitos e buscar esclarecer para os familiares o que vem a ser a capoeira foi à primeira intervenção educativa realizada por ele, já durante a adolescência.

A segunda motivação, que é pertinente a todos os autores, vincula-se ao desejo de contribuir com a legitimação da Educação Física como componente curricular da Educação Básica, com conhecimentos pertinentes à cultura corporal, capazes de contribuir com a formação humana numa perspectiva crítica e emancipatória. No PIBID/EF/FEFD/UFG-Regional Goiânia está sendo possível elaborar uma proposta pedagógica baseada na Pedagogia Crítico-Superadora (Teoria Pedagógica da Educação Física) e na Pedagogia Histórico-Crítica (Teoria Pedagógica da Educação) em desenvolvimento na Escola Municipal Hebert José de Souza, em uma turma H do ciclo 3. Tal proposta vindo sendo construída de forma

¹ Resumo revisado pela orientadora e coordenadora do Sub-Projeto PIBID/Educação Física, Profa. Dra. Sissília Vilarinho Neto.
Kennedy Rodrigues dos Santos, kennedy100mas@hotmail.com

coletiva, a partir do princípio de que o trabalho pedagógico deve ser objeto de reflexão capaz de redirecionar, se for o caso, o processo pedagógico de ensino. Entendendo a contribuição formativa do PIBID para professores em formação inicial, para professores em formação continuada e para a comunidade escolar como um todo o presente proposta vem sendo estruturada, também, como uma pesquisa de tipo pesquisa-ação.

Passamos por um momento em que tem-se intensificada, no governo Michel Temer, as ações políticas e econômicas que visam a retirada de direitos sociais historicamente conquistados. No campo educacional, uma das propostas em tramitação no congresso nacional diz respeito ao projeto de lei Escola Sem Partido, baseada na convenção Americana de direitos humanos. Nela, o professor não poderá socializar temáticas em suas aulas que são consideradas ideológicas. Por decorrência, pode-se prever que uma lei como esta poderá fragilizar o trato pedagógico de conteúdos históricos que evidenciam processos de dominação, exploração e a-culturação humanas, intensificadores da desigualdade social brasileira, em particular os advindos do processo de colonização do Brasil por meio da escravização do povo africano.

Frigotto (2016) reforça o nosso entendimento acima, ao afirmar que um projeto de lei como este implica em desmanche da educação conforme previsto na Constituição Nacional.

Ao por entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente.(FRIGOTTO, 2014, s/p)

Desta forma, propomos, com este trabalho pedagógico e acadêmico, desenvolver proposta pedagógica com o conteúdo lutas da cultura corporal, enfocando, por meio da capoeira, a cultura afro-brasileira. Tal proposta está baseada na Pedagogia Crítico-Superadora (SOARES et. al., 2012) e na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011), por compreendermos que ela possibilita tratar os temas da cultura corporal de forma contextualizada e vinculada à dinâmica histórica da sociedade de classes, em especial à do Brasil. No caso da capoeira, pretende-se,

com esta abordagem, possibilitar, aos estudantes, a recriação de movimentos e a apreensão da necessidade da resistência como forma de emancipação humana, em particular do negro. (SOARES et. al, 2012).

Com a Lei nº10. 639/2003, o ensino da história e cultura afro-brasileira passa a ser obrigatória nas escolas públicas, em todos os níveis. Logo isso nos respalda no ensino da prática da capoeira que tem por objetivo a compreensão da manifestação cultural. Como podemos observar no seguinte trecho: “A educação física brasileira, precisa, assim, resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com sua historicidade, não descama-lado movimento cultural e político que gerou” (SOARES et. al, 2012, p.75).

Objetivo Geral: Desenvolver uma proposta pedagógica, baseada na Pedagogia Crítico-Superadora e na Pedagogia Histórico-Crítico, para o ensino das lutas nas aulas da Educação Física tematizando a cultura afro-brasileira.

Objetivos Específicos:

- * Verificar o método da pesquisa-ação e as suas contribuições para a pesquisa e formação de professores para a Educação Básica.
- * Analisar os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia Crítico-Superadora e suas contribuições para o ensino de Educação Física.
- * Verificar a capoeira e seus limites e possibilidades como conhecimento a ser ensinado na escola de Educação Básica.
- * Realizar diagnóstico com a comunidade escolar, em especial com a turma H1, com a finalidade de conhecer os seus integrantes, interesses e dificuldades pertinentes ao processo ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno.
- * Apresentar para e discutir com a comunidade escolar o tema da cultura corporal capoeira e a proposta pedagógica para o ensino.
- * Readequar a proposta após a discussão realizada com a comunidade escolar.
- * Desenvolver a proposta pedagógica.
- * Avaliar a proposta pedagógica continuamente com os envolvidos.
- * Sistematizar a experiência pedagógica desenvolvida e apresentar para a comunidade escolar.
- * Elaborar o relatório final da pesquisa e apresentar para a comunidade acadêmica e escolar.

Metodologia

A metodologia utilizada para esta pesquisa é denominada de pesquisa-ação. Consideramos que ela contribui para melhor equacionamento de problemas significativos da prática social, bem como, possibilita tomada de consciência por parte dos sujeitos históricos envolvidos, com vistas à transformação da própria realidade pesquisada. Ela demanda a construção coletiva entre o pesquisador e o objeto pesquisado do que se pretende investigar. “[...] Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação.” (THIOLLENT, 2000, p.15)

A perspectiva da pesquisa-ação permite um diálogo com o conhecimento popular através: “[...] da discussão entre pesquisadores e participantes. Nesse diálogo os pesquisadores trazem o que sabem, isto é, o conhecimento de diversos elementos de teorias ou de experiências anteriormente adquiridas”(THIOLLENT, 2000, p.38).

Sendo assim, percebemos que a metodologia pesquisa-ação possibilita a participação dos alunos, seus responsáveis, professores e coordenação escolar, bem como a tomada de decisão em conjunto com essas pessoas. Nela, tanto o pesquisador quanto o objeto pesquisado estão envolvidos numa relação cooperativa e participativa no processo de solução de um problema. No caso em questão, o problema é a elaboração de uma proposta pedagógica, bem como seu desenvolvimento, para o ensino da capoeira e da cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física.

Neste sentido, utilizaremos instrumentos de pesquisa dentre eles: entrevistas semi- estruturadas, observação participante, revisão bibliográficas, análise de documentos e diários reflexivos sobre as aulas desenvolvidas.

Resultados/discussão:

A pesquisa está em andamento sendo realizadas algumas intervenções. No seqüenciador elencamos objetivos específicos dentre os quais foram contemplados.

Considerações:

Fazer apontamentos iniciais que indicam os limites e as possibilidades para o ensino da capoeira tematizando a cultura afro-brasileira.

Referencias bibliográficas

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1985.

SOARES, C. L ET AL. **Mrtodologia do ensino de Educação Física**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

Lei nº10.639/2003. Disponível:

HTTP://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

SAVIANI, Dermeval. **Pedgogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido”: imposição da mordça aos educadores. In: Avaliação Educacional – blog do Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/06/escola-sem-partido.pdf>.

O ENSINO DE PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: EXPERIÊNCIAS NO PIBID PSICOLOGIA¹

LIRA, Lanussy K. Oliveira²; CAMPOS, Gustavo de Aguiar³; RIBEIRO, Karla
Graciano⁴; SILVA, Lueli Nogueira D. e⁵; CARDOSO, Larissa Goulart R.⁶

Palavras chave: Ensino de psicologia; oficina educativa; PIBID

Introdução

De acordo com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Graduação de Psicologia em que se estabelecem normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores, (BRASIL, 2011), o curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás (UFG) conta com a licenciatura como modalidade opcional de formação. Neste contexto, o graduando opta pela formação em bacharelado ou pela formação em bacharelado e licenciatura.

Não há um campo profissional bem definido para licenciados em Psicologia, considerando, sobretudo, a não obrigatoriedade da disciplina no currículo do ensino básico. Todavia, acredita-se que essa formação é fundamental por possibilitar uma complementação ao bacharelado, proporcionando aos graduandos instrumentos reflexivos, teóricos e metodológicos para atuar nos diversos contextos educacionais. Ademais, ressalta-se que a formação em licenciatura pode auxiliar os graduandos no lidar com as relações, muitas vezes contraditórias, entre teoria e prática fomentando uma ação docente mais reflexiva e crítica. Essa possibilidade é dada ao licenciando em Psicologia através das disciplinas de estágio supervisionado, através da atuação docente em cursos de formação voltados para trabalhadores da educação infantil e, também, através da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID em Psicologia realiza diversos projetos em parceria com diferentes instituições públicas, contando com o suporte de supervisoras do curso de licenciatura e do campo, isto é, das escolas parceiras. Tendo isso em vista, objetiva-

¹ Trabalho revisado pela orientadora do PIBID/Psicologia.

² Estudante de psicologia pela FE/UFG. Bolsista PIBID. E-mail: lanussylira@gmail.com

³ Estudante de psicologia pela FE/UFG. Bolsista PIBID. E-mail: gustavodeaguiarcampos@hotmail.com

⁴ Estudante de psicologia pela FE/UFG. Bolsista PIBID. E-mail: karla.g.ribeiro89@gmail.com

⁵ Docente pela FE/UFG. Coordenadora/orientadora do subprojeto PIBID/Psicologia. E-mail: lueliduarte1963@gmail.com

⁶ Supervisora de campo (IFG) do subprojeto PIBID/Psicologia. E-mail: larissagr@gmail.com

se aqui relatar e discutir a experiência de realização da oficina “Atualidades em cena: sociedade e suas lutas”. Essa oficina foi um dos projetos realizados pelo PIBID em Psicologia no primeiro semestre de 2017.

Justificativa

O PIBID é uma possibilidade de que o estudante que escolhe a habilitação em licenciatura do curso de Psicologia possa ter contato com a prática educativa antes do estágio obrigatório. A ausência de campos profissionais para o licenciado em psicologia faz com que poucos dos estudantes conheçam e atuem em campos de professores de psicologia. Diante disso, o programa implica em possibilidades significativas para que esses estudantes de graduação possam se aproximar da prática, envolvendo nisso a análise das possibilidades e dos limites impostos pela realidade educativa em nosso país.

Para a instituição parceira a participação dos estudantes envolvidos no programa também possibilita ganhos. É importante a troca possível entre o instituto e os estudantes de graduação de outra instituição, criando novos contatos que envolvem trocas de experiência e perspectiva. Isso também envolve os estudantes da instituição parceira, que também possibilitam e fazem parte dessas trocas.

Objetivos

Objetivou-se com a oficina oferecida realizar a exposição de curtas-metragens e documentários a fim de debater com os/as estudantes matriculados/as na oficina os temas: raça e racismo, gênero e machismo, diversidade sexual e de gênero, questão indígena e luta antimanicomial. A partir disto buscou-se problematizar os temas supracitados e o debate atual sobre os mesmos, debater sobre movimentos sociais e política e promover uma análise da sociedade moderna tendo como base as problemáticas discutidas.

Metodologia

A oficina desenvolvida utilizou-se de exposição de curtas-metragens e/ou documentários, músicas, reportagens, imagens e debates.

Foram realizados sete encontros, todos nas quartas feiras das 12 horas às 13 horas. Primeiro eram exibidos os curtas e posteriormente iniciava-se o debate. Não haviam cobranças de frequências dos alunos na realização das atividade, deste modo a participação em cada encontro era variada. Havia doze pessoas inscritas, mas quantidade de pessoas por encontro era entre oito e dez.

Foi apresentado e discutido no primeiro encontro o plano de trabalho com os alunos, abrindo espaço para a construção deste em conjunto e não uma imposição arbitrária por partes dos bolsistas. O plano de trabalho foi constituído com referência de textos sobre as temáticas, cuja leitura era opcional.

Na 2ª reunião iniciamos a discussão sobre “gênero e violência contra a mulher”, apresentando o curta “Atadas” e as músicas “Triste, louca ou má” e “Maria da Vila Matilde”. No 3º encontro o debate foi direcionado em torno do tema “diversidade, comunidade e violência contra LGBTs”, foi exibido o curta “Amar - Contra a cultura do Estupro e Contra a Lesbofobia” e a música “Benedita”. O tema “raça e racismo” foi assunto para o 4º encontro e o debate teve como apoio o curta “Entre cores e botas”, a canção “A carne” e o vídeo “Slam resistência: Felipe Marinho”. A “Questão indígena” foi apresentada na 5ª reunião e teve como base o curta “Indígenas digitais”. O tema do 6º encontro foi “saúde mental e luta antimanicomial” com o curta “Em nome da razão”.

Resultados

A educação, nas concepções tradicionais, significa necessariamente um afastamento entre o educador e o educando. O primeiro se constitui como o detentor de todos os conhecimentos, enquanto o segundo se assemelha à uma página em branco. Nessas perspectivas tradicionais o processo de ensino-aprendizagem é um ato de “ceder” o conhecimento que o professor tem, concebe-se assim a educação bancária (FREIRE, 2005). A dicotomia entre educador e estudante é a pilastra central da educação bancária, sendo o educador a pessoa que detém legitimamente o saber e que por isso deve repassar aos estudantes que devem diretamente absorver os conteúdos, de maneira a memorizá-los mecanicamente.

É na afirmação de um ser que sabe ensinando outro que não sabe que se nega a necessidade de busca existente no conhecimento e, portanto, na educação. Nesse processo de negação, a educação é base para manutenção da contradição da sociedade, que por condição é opressora (FREIRE, 2005). Com a pedagogia bancária, as pessoas são conduzidas ao ajustamento ao conhecimento, sem dúvida ou crítica, tornam-se menos propensas ao desenvolvimento da consciência crítica.

A educação que tenha como norte o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade deve superar essas concepções tradicionais. Há várias possibilidades de educação crítica, envolvendo diferentes metodologias e espaços. Aqui, será foca a oficina educativa como um espaço possibilitador de tal experiência.

As oficinas educativas são espaços para conceitualização, vivências e reflexão (CANDAU, 1995). Contudo, não são isentas de reproduzir a lógica tradicional da educação. É preciso que se entenda essas oficinas como potencializadoras dos saberes, sem que haja um distanciamento entre o intelectual e os estudantes, e de forma a não desenvolver uma lógica de tutela científica.

A questão do saber é central quando se entende a educação como um processo que possibilite a conscientização para estudantes e também para educadores. O funcionamento da oficina realizada no IFG dependia necessariamente do diálogo com os estudantes participantes, já que não tinha-se como objetivo a realização de aulas expositivas. Foi, durante todos os momentos, o diálogo que possibilitou às reflexões que se desenvolvessem.

Para Garcia (1980) a educação deve ser um espaço para trocas e reflexão, e nesse sentido os estudantes também devem assumir o controle sobre o processo educativo. Isso se mostrou necessário na experiência vivida desde o primeiro encontro. Foi preciso apresentar um plano de trabalho inicial, contudo, este foi apresentado e discutido com todos os estudantes inscritos, para que pudessem opinar e participar da decisão dos temas centrais de cada encontro.

Durante os encontros, as discussões se concentraram na análise dos recursos audiovisuais trazidos, e nunca somente no conhecimento dos educadores. Isso possibilita que os conhecimentos populares emerjam e assim, as discussões aconteciam a partir do que os estudantes já sabiam e daquilo que podem saber (GARCIA, 1980).

Essa forma de ensino, que categorizamos como horizontal, possibilitou uma maior participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Isso traz uma maior autonomia ao referido processo. Além das experiências do dia a dia da oficina, no último encontro houve uma avaliação do percurso realizado, e nesse momento muitos estudantes se mostraram satisfeitos com o método e apontaram para um desejo de que outra atividade como essa fosse realizada no semestre seguinte.

Além das avaliações realizadas nesse momento, alguns estudantes que não puderam participar entraram em contato com os educadores a fim de elogiar a oficina. Entre esses, trazemos aqui um em particular que foi muito significativo: uma estudante agradeceu a possibilidade de participar da oficina e, além disso, trouxe

temas para serem trabalhados na segunda edição, incluindo gordofobia, violência obstétrica, maternidade compulsória e padrões de beleza.

Por fim, cabe-nos destacar que a autonomia dos participantes envolvidos na oficina era central. Autonomia que envolve escolher participar, decidir quando frequentar ou não, debater, discordar, provocar e construir em processo coletivo o que estava sendo realizado. Essa autonomia é muitas vezes tirada pelo ensino tradicional, e isso se consolidou na oficina, sendo um dos grandes resultados percebidos.

Conclusões

A prática nos espaços de educação formal muitas vezes impõe limites à construção de uma nova forma de educação que rompa com o tradicional, mesmo que essa novidade seja positiva a todos os envolvidos no processo educativo. Para pensar novas possibilidades não pode-se esquecer das barreiras institucionais, sejam elas objetivas ou subjetivas, que de algum modo, influenciam as novas construções.

Contudo, avaliar o que tem sido feito tradicionalmente na educação e transgredir esses sistemas de ensino se mostrou, na junção teoria e prática, uma possibilidade real com grandes ganhos para todos os envolvidos nessa tentativa. Com este relato pode-se notar que foi possível realizar aquilo que estava proposto inicialmente, cumprindo os objetivos do PIBID, mas também indo além, possibilitando-nos pensar novas propostas de educação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Resolução nº45 de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. DOU 16/03/2011 – p.19 – Seção 1 – Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

CANDAU, V. M. *et al.* *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 59ª edição. São Paulo: Paz e terra, 2005.

GARCIA, P. B. *Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber*. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980, p. 88-121.

A PAISAGEM LOCAL COMO FORMA DE APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: UMA INTERVENÇÃO PIBID EM CATALÃO (GO)*

SANTOS, Leonoura Katarina¹. **SANTOS**, Alex Lourenço dos¹. **SILVA**, Ana Lúcia da².
ROSA, Odelfa³.

Palavras-chave: Paisagem, Jogo de tabuleiro, Geografia, Lúdico.

Justificativa/Base teórica: O presente trabalho surgiu como fonte alternativa de aprendizagem sobre o conteúdo Paisagem, estabelecido para a série 6º ano da Rede Pública Estadual de Ensino. Buscamos levar esses alunos da Escola Estadual Maria das Dores Campos, na cidade de Catalão/GO, juntamente com a intervenção do PIBID, a realizar uma atividade baseada no conteúdo do 1º bimestre letivo do ano de 2017: paisagem, espaço e lugar, trazendo os mesmos para uma realidade local, no próprio bairro em que se localiza sua escola. Na perspectiva de que cada aluno traz consigo o seu modo de pensar, relacionar e analisar a paisagem, Chiapetti (2009) salienta

Uma paisagem, então, é o resultado de uma percepção dinâmica, construída a partir do olhar de um observador a um lugar qualquer do espaço em um determinado momento. Contudo, é um olhar com subjetividade, com história, com valores culturais, com seus modos de vida e com seu ponto de vista, sobre aquilo que é observado. (CHIAPETTI, 2009, p. 103).

Desta forma, observamos que a percepção da paisagem parte da individualidade de cada um, suas vivências, experiências e constatações, uma percepção dinâmica associada a diversos fatores que contribuem para esta realidade. Os alunos inseridos naquele local passam a visualizá-lo com uma perspectiva diferente de cada um, associando seus valores culturais e seu modo de vida às suas observações diárias. Optamos por trabalhar a percepção da paisagem por meio da leitura das mesmas com o objetivo de ajudar estes alunos a desenvolverem as capacidades necessárias para aguçar o olhar espacial de cada um. Diante disso Coelho (2008) acrescenta

*Resumo revisado pela orientadora e coordenadora de área do subprojeto PIBID Geografia (Coordenadora: Odelfa Rosa)

¹ Bolsistas do subprojeto PIBID Geografia. Acadêmicos do Instituto de Geografia da UFG/Regional Catalão. E-mail: leonourakatarina@hotmail.com. ² Supervisora do subprojeto PIBID. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Geografia pelo Instituto de Geografia da UFG/Regional Catalão.

³ Professora Doutora do Instituto de Geografia da UFG/Regional Catalão. E-mail: rosaodelfa@gmail.com

A possibilidade de exercitar a leitura de imagens como instrumento na interpretação da paisagem mostra-se uma experiência muito enriquecedora, pois, a paisagem sendo interpretação, se oferece à leitura como forma de interpretá-la em busca de extrair suas informações. [...]. Ao decifrar os múltiplos significados de uma paisagem, abre-se uma porta que permite compreender diversos processos sociais e culturais, bem como trazer à luz as evidências que nos informam sobre os significados contidos em uma paisagem. (COELHO, 2008, p.20).

Mas então o que estes alunos devem considerar nessa leitura da paisagem? O que deve ser levado em consideração? Callai (2005) estabelece que

Importa então considerar as características culturais dos povos e os interesses envolvidos para a realização da leitura da paisagem. [...]. Assim como a paisagem está cheia de historicidade, o sujeito que a lê também tem o seu processo de seleção do que observa. [...]. Desse modo, fazer a leitura de paisagem pode ser uma forma interessante de desvendar a história do espaço considerado, quer dizer, a história das pessoas que ali vivem. (CALLAI, 2005, p.228).

O sujeito observador carrega tanto aspectos históricos quanto a paisagem observada, contribuindo assim na forma que o mesmo faz a sua leitura daquele lugar específico, objetivando de uma forma desvendar o processo histórico do local e das pessoas que ali se estabelecem.

Objetivo: Objetivamos com este trabalho incentivar os alunos a aprender e assimilar os conteúdos cartográficos e o conceito de paisagem obtendo uma melhor absorção dos mesmos através de atividades lúdicas elaboradas pelos bolsistas do PIBID.

Metodologia: A princípio foi repassado uma lista para os alunos com o intuito de verificar suas idades e nomes de cada um. A professora regente da turma, que esteve presente todo o momento da aplicação da atividade, nos informou que haviam 32 alunos matriculados dos quais 30 estavam presentes, incluindo um aluno com necessidades especiais. Todos os alunos presentes participaram e se divertiram com a atividade proposta.

Foi elaborado um plano de aula com interações dinâmicas utilizando a seguinte sequência:

1º passo: perguntar o que os alunos entendem como paisagens e seus diferentes tipos;

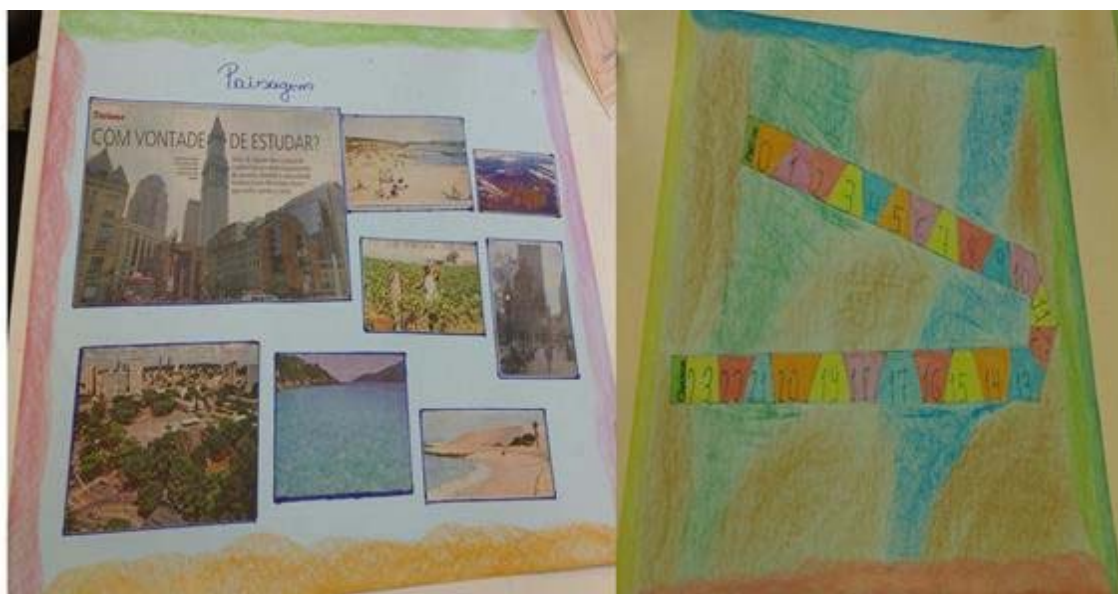
2º passo: revisão bibliográfica e explicação sobre o conteúdo conceituando os diferentes tipos de paisagens;

3º passo: apresentar o banner ilustrado com imagens da Avenida Dr. Lamartine Pinto de Avelar em Catalão/GO (antes e depois);

4º passo: jogo de tabuleiro com os alunos.

A princípio foi perguntado aos alunos o que eles entendiam por paisagem, pois os mesmos já haviam visto o conteúdo com a professora regente. Alguns responderam, se referindo há paisagens bonitas como florestas, campos e montanhas, outros falaram que a cidade era paisagem, entretanto, para a maioria, a ideia de paisagem é marcada como algo belo, bonito. Então explicamos que a paisagem é tudo aquilo que podemos enxergar, conceituando os diversos tipos de paisagens e suas observações. Posteriormente apresentamos o banner com as modificações da paisagem na Avenida Lamartine nos últimos 50 anos. Escolhemos essa avenida pois ficava próximo e escola e todos os alunos conheciam a mesma, eles ficaram curiosos e perceptivos quanto as modificações ocorridas nesta paisagem. Em sequência aplicamos o jogo de tabuleiro conforme Foto 1.

Foto 1 – Jogo de Tabuleiro com observação de Paisagens.
Fonte: SANTOS, L.K. Fevereiro, 2017.



Para iniciar o jogo formaram dois grupos de alunos divididos entre meninos e meninas, isso a critério dos próprios alunos. A dinâmica da atividade se deu da seguinte forma:

- Escolhíamos uma figura que estava no cartaz e pedíamos para o aluno nos dizer qual tipo de paisagem ela se referia: humanizada ou natural.
- Se o aluno acertasse ele progrediria 3 casas a frente e se errasse voltariam 3 casas.
- Ao final quem chegasse primeiro no último ponto ganhava o jogo.

Resultados/discussão: Os resultados apontam que com essa atividade lúdica os alunos conseguiram assimilar de uma forma mais profunda e divertida os diferentes tipos de paisagens, pois através de uma brincadeira foi possível obter resultados bem satisfatórios. Todos os alunos participaram da brincadeira, conforme mostra a Foto 2, e se mostraram bastante empolgados, eles se organizaram e conseguiram responder com acertos quase todas as vezes.

Foto 2 - Alunos do 6º ano participando da atividade proposta.

Fonte: SANTOS, L.K. Fevereiro, 2017.

Fizemos uso de paisagens que aparentemente continham aspectos naturais e humanizados para dificultar um pouco a atividade, como por exemplo, a figura de praia



natural e outra onde haviam construções em seu entorno, como também uma plantação de monocultura. As demais imagens estavam no contexto do meio urbano, então ficava bem explícito a que tipo de paisagem se referiam. Ao final da atividade todos os alunos estavam satisfeitos e nos perguntaram qual seria a “brincadeira” que traríamos na próxima aula, pois haviam gostado muito do jogo.

Conclusões: As atividades lúdicas usadas como recurso pedagógico agem de uma maneira diferencial e acrescentadora no processo de ensino-aprendizagem, pois ajuda os alunos a compreenderem e melhor assimilar o conteúdo proposto em sala. Essa questão ficou bem explícita com a aplicação do jogo de tabuleiro nessa turma, pois os mesmos conseguiram associar o jogo ao conteúdo que se estava sendo estudado em sala de aula.

Mostramos que a perspicácia dos professores de Geografia em trazer para sala de aula atividades práticas e dinâmicas constitui uma poderosa ferramenta para o ensino-aprendizagem de Geografia, pois a ludicidade associada ao ensino traz criatividade, diversão e desperta a atenção destes alunos, obtendo resultados realmente significativos.

Referências

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANI, Antônio Carlos et al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 57-63.

_____. **Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Caderno Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-242, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unincamp.br>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. **Na beleza do lugar, o rio das contas indo... ao mar**. 2009. 216 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Rio Claro, SP, 2009.

COELHO, Leticia Castilho. **O simbólico na paisagem através da leitura de imagens**. 2008. p. 1-22. Disponível em: <<http://gpitufrgs.files.wordpress.com/2011/03/castilhos-leticia-leitura-de-imagens.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

A PRODUÇÃO DO JOGO "NA TRILHA DOS ARTRÓPODES" – RELATO DO PROCESSO

MORAES, Lorena Alves¹; **SOUSA**, Luana Nunes de¹; **LIMA**, Sarah Amaro de¹;
RODRIGUES, Ludmylla Ferreira de Souza²; **GUIMARÃES**, Simone Sendin Moreira³

Palavras-chaves: Jogo; Ensino de Biologia; Estratégia; Artrópodes.

Justificativa/Base Teórica

O Pibid – Biologia do ICB/UFG está organizado de modo que, as bolsistas acompanharam em 2017, uma turma do 2º ano de ensino médio da escola parceira. Nesse período, durante as observações em sala de aula, realizadas em março/abril, as bolsistas perceberam o desinteresse apresentado por parte dos estudantes nas aulas de Biologia, em especial aquelas relacionadas à zoologia. Esse desinteresse se materializava em uma postura passiva diante do conhecimento da área. Pensando nisso, iniciamos uma discussão sobre como auxiliar a despertar o interesse pelas aulas de biologia e assim, contribuir para compreensão dos conceitos científicos. Conforme afirma por Fialho (2008) “para despertar o interesse do aluno para a aprendizagem é necessário o uso de uma linguagem atraente, capaz de aproximá-lo o máximo possível da realidade, transformando os conteúdos em vivência” (p. 12298).

Para ajudar os estudantes a superar essa postura, entendemos que a elaboração e o desenvolvimento de um jogo, com objetivos pedagógicos, poderia subsidiar o professor a mediar a construção dos conhecimentos relacionados aos

¹Bolsistas ID PIBID Biologia (ICB/UFG) - lorena.alvesmoraes@gmail.com; insousa4@gmail.com; sarahamaro02@gmail.com

²Supervisora PIBID Biologia (ICB/UFG) - ludmylladesouza@gmail.com

³Coordenadora de área PIBID Biologia (ICB/UFG) - sisendin@gmail.com

Resumo revisado pela coordenadora do PIBID Biologia Simone Sendin Moreira Guimarães.

Artrópodes de maneira ativa e dinâmica, ajudando a superar o “mar” de desinteresse percebido em sala de aula.

Embora possa resgatar a ludicidade do processo de ensino deixando os conteúdos de determinada área mais “atrativo”, entendemos que o jogo, numa perspectiva educativa, deve sempre contribuir para que os alunos possam construir conceitos acerca do conteúdo, no caso biológico. Portanto, para que o jogo seja considerado educativo, tem que haver um equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa, uma não podendo sobressair à outra, para que não perca o seu real significado (KISHIMOTO, 1996). Além disso, para o autor, “o jogo não é o fim, mas, o eixo que conduz um conteúdo didático específico, resultando em um empréstimo da ação lúdica para a compreensão de informações (p. xx).” Assim, para nós a preocupação final será sempre o aprendizado dos conceitos biológicos e o jogo uma forma para que isso aconteça.

Objetivos

O objetivo desse texto é relatar a experiência da construção de um jogo pedagógico para o ensino de zoologia (Artrópodes) considerando a possibilidade de deixar os alunos mais ativos na construção dos conhecimentos biológicos.

Metodologia

O processo de elaboração do jogo em questão teve início com uma pesquisa bibliográfica sobre as possibilidades do uso do jogo como uma estratégia didática. As reuniões periódicas para discussão dos artigos levantados, ajudou na apropriação do conhecimento a respeito da utilização do jogo enquanto uma proposta de ensino e proporcionaram pensar o jogo para além do “brincar”. Atrelado a isso, as reuniões semanais do PIBID biologia e as discussões sobre história e filosofia da ciência deram o suporte teórico-conceitual sobre a biologia e seus conceitos estruturantes. A temática “Artrópodes” foi escolhida em função de: a) ser o conteúdo que estávamos acompanhando na escola no 2º ano do Ensino Médio e b) termos percebido, a partir da realização de uma primeira atividade de intervenção utilizando a História e Filosofia da classificação dos seres vivos, que esse tema seria um tema gerador para muitas discussões conceituais da biologia.

O próximo passo foi decidir qual tipo de atividade/jogo seria desenvolvido. Escolhemos elaborar um jogo de tabuleiro semelhante ao "Jogo da Vida". Esse é um tipo de jogo com regras relativamente simples e com o qual muitos alunos já estão familiarizados. Resolvido o tipo de jogo, realizamos um rigoroso estudo sobre o filo em questão, em seus aspectos conceituais, epistemológicos, ontológicos, além de sócio-históricos (NASCIMENTO JR, SOUZA E CARNEIRO, 2011).

De posse das questões conceituais sobre o Filo e pedagógicas sobre jogo iniciamos o processo de produção que pode ser sintetizado na composição explicitada a seguir:

- a) Circuito do jogo: o "tabuleiro" do jogo foi impresso em lona colorida no tamanho de 120cm x 90cm para que pudesse ser visualizado por toda turma (aproximadamente 30 alunos). O circuito apresentava casas que correspondiam a perguntas relacionadas com o conteúdo a respeito dos artrópodes e faziam indicativos sobre o andamento do jogo (passe a sua vez, responda uma pergunta, desafie um grupo, entre outros);
- b) Cartas: foram produzidas 40 cartas com questões relacionadas à: 1. Características morfológicas dos artrópodes; 2. Habitat; 3. Filogenia e Evolução; 4. Ecologia; e 5. Questões histórico-sociais relacionadas ao filo. As cartas apresentavam cores diferentes em função do grupo a que pertenciam e as questões eram discursivas ou de múltipla escolha que remetiam a conteúdos importantes sobre a temática bem como elementos que ajudavam a contextualizar os conceitos;
- c) Regras: um roteiro com as "regras do jogo" bem como um manual de sugestões de utilização do material pelo professor em sala de aula, foram elaborados e fazem parte do jogo. Também compõe esse roteiro de sugestão um quadro com as respostas das perguntas que aparecem nas cartas.
- d) Complementos: Outros materiais complementam o jogo e são importantes para que os alunos possam jogar. São esses materiais: 7 peões (feitos de "biscuit" com o aspecto de grupos que formam esse filo). Esse detalhe poderia auxiliar o contato inicial com a morfologia dos indivíduos desse filo,

assim, os “peões” foram refeitos até que sua estrutura corporal (asas, quantidade de pernas, divisão do corpo, antenas entre outros) estivessem corretos. Também fazem parte do jogo um dado (que determina quantas casas os peões avançam) e uma ampulheta que determina o tempo para a resposta.

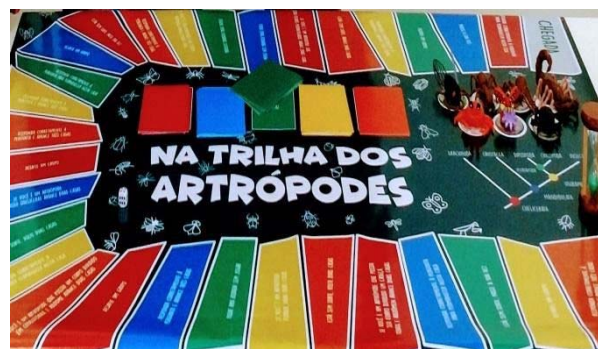
Para a finalização da confecção do jogo produzimos, a partir de uma caixa de MDF, um estojo com a logo do jogo para que todos os elementos que o compõem fossem guardados. A seguir, apresentamos algumas imagens do material.

Figura 1: Imagem do Jogo “Na trilha dos Artrópodes”

A



B



A – Apresentação do jogo no IV EREBIO 4: Encontro Regional de Ensino de Biologia (UFU/Uberlândia, 2017); B – Tabuleiro, peões, ampulheta e cartas do jogo.

Resultados e Discussão

Do ponto de vista pedagógico, acreditamos que o jogo contribuirá para a aprendizagem dos estudantes, pois, proporcionará uma revisão do conteúdo dos Artrópodes de forma atrativa e dinâmica, estimulando que os alunos estejam ativos no processo de ensino e aprendizagem. Buscamos elaborar um jogo que chamasse a atenção dos alunos, com estratégias que pudessem estimular a participação dos mesmos na atividade, sempre tomando o cuidado para que o jogo não seja apenas “jogado”, mas que os estudantes aprendam os conceitos em questão.

Em relação à formação inicial de professores entendemos que, os estudos e as atividades desenvolvidas no contexto do PIBID, podem contribuir para o

desenvolvimento de atividades pedagógicas que superem o modelo transmissão-recepção, ou memorização de conceitos, investindo em práticas que contribuam para melhorar o aprendizado da biologia.

Considerações Finais

Acreditamos que a construção do jogo foi uma experiência formativa muito relevante e, embora possamos perceber muitos limites nessa proposta (falta de participação dos alunos na elaboração; cartas com questões memorísticas; poucas cartas relacionadas à HFC; muitas questões múltiplas escolhas, entre outras) o processo foi positivo e os estudos teóricos para a produção do material pode ser também pensados para elaboração de novas atividades. Finalmente, esperamos que a utilização do jogo em sala de aula no segundo semestre de 2017 possa trazer os resultados – aumento de participação dos alunos na aula e apropriação dos conceitos biológicos – esperados.

Referências Bibliográficas

- FIALHO, N. N. *Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino*. In: **Congresso Nacional de Educação**. p. 12298-12306, 2008.
- KISHIMOTO, T. M. *O Jogo e a Educação Infantil*. In: KISHIMOTO, T. M. (org) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- NASCIMENTO Jr, A. F.; SOUZA, D. C.; CARNEIRO, M. C. O conhecimento biológico nos documentos curriculares nacionais do Ensino Médio: uma análise histórico-filosófica a partir dos estatutos da biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n.2, pp. 223 – 243, 2011.

Fonte Financiadora

Pibid – Capes

AS INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO E ALUNO-ALUNO INFLUENCIANDO NO AMBIENTE ESCOLAR: UM RELATO A PARTIR DE VIVÊNCIAS PELO PIBID¹

DAL BERTO, Lucas Matheus de Lima². SANTOS, Renata Nascimento³. LEÃO, Rodolfo Teixeira⁴. CALDEIRA, Jhone⁵.

Palavras-chave: Interação; relações no ambiente escolar; PIBID.

Justificativa: Segundo Freschi e Freschi (2013) a sala de aula sendo um ambiente agradável, é favorável para o aprendizado. Partindo dessa ideia e de que o PIBID insere graduandos num ambiente escolar para vivenciarem e interagirem com a realidade da sala de aula por meio de intervenções, ao observarmos dificuldades de compreensão por parte dos alunos, percebemos que as relações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-pibidiano interferem no ambiente escolar e, por consequência, no aprendizado dos alunos, como pode ser visto em Tassoni (2000, p.6, *apud* MADKE, BIANCHI e FRISON, 2013, p.5) quando considera que o “processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas”.

Logo nos primeiros acompanhamentos dos bolsistas na escola parceira, campo desta experiência, notamos elementos concordantes com esses. Observamos, em particular duas situações: a primeira, em que notamos certa resistência à participação de alguns alunos nas aulas, percebendo que eles pouco interagiam uns com os outros ou com o professor. A segunda, em que o professor supervisor conseguia manter com alguns alunos uma boa interação, e esses se interessavam pelas exposições do professor. Contudo, boa parte dos outros alunos não se interessava pelas aulas e corriqueiramente eles não permaneciam dentro das salas.

Ao investigar possíveis razões para esses comportamentos, nos deparamos com o seguinte: uma vez que os alunos testemunhavam os pibidianos fazendo anotações

¹Resumo Expandido revisado pelo Coordenador de Área/Orientador.

²Instituto de Matemática e Estatística - IME/UFG. Bolsista do PIBID/UFG - Subprojeto Matemática. E-mail: lucasmatheusdelimadalberto@gmail.com.

³Instituto de Matemática e Estatística - IME/UFG. Bolsista do PIBID/UFG - Subprojeto Matemática. E-mail: renatanascimentorns@gmail.com.

⁴Escola Municipal Geralda de Aquino. Supervisor do PIBID/UFG - Subprojeto Matemática. E-mail: rodolfo.teixeira.leao@gmail.com.

⁵Instituto de Matemática e Estatística - IME/UFG. Coordenador de Área do PIBID/UFG - Subprojeto Matemática. E-mail: jhone@ufg.br.

em seus diários de bordo (a respeito dos elementos essenciais da aula), os alunos inferiram que tais anotações se referiam ao (bom/mau) comportamento deles para possíveis “denúncias” ao professor.

Com as observações se tornou possível segregar os alunos em dois grupos distintos evidenciando o porquê das diferentes posturas durante as aulas. Sendo o primeiro composto pelos alunos que, motivados pelo interesse no conteúdo da aula e pela favorável relação para com o professor em questão, participavam das aulas. E o outro grupo composto pelos alunos que, pela dificuldade já existente com a matemática e pela possibilidade de realização de outras atividades (como usar *smartphones* sem punição e participar de atividades físicas nas dependências da escola), não participavam/frequentavam as aulas.

Segundo Kenski:

É nas relações cotidianas entre professor e aluno que vai se dar a aprendizagem. Dessa interação vão surgir condições mais efetivas para que ambos possam ser capazes de se avaliar, de avaliarem o conteúdo em questão e de tomarem decisões quanto ao prosseguimento do processo de ensino-aprendizagem. (KENSKI, 2004, p.131-43)

Ao passo que os alunos entenderam que os pibidianos estavam naquele ambiente não para adverti-los e sim para ajudá-los, a interação aluno-pibidiano se faz mais harmoniosa. Durante as intervenções, a participação foi maior e o progresso das atividades passou a influenciar positivamente no aprendizado. Os alunos não se acanhavam em tirar suas dúvidas, ampliando assim a interação.

A partir das intervenções realizadas, notamos uma maior participação dos alunos nas aulas do professor supervisor, comportamento que tornou-se natural e constante. O número de alunos que permaneciam na sala durante todo o decorrer da aula e a quantidade de indagações feitas por eles aumentaram gradativamente, assim como o interesse pelo conteúdo, melhorando a interação professor-aluno.

Constatamos que as experiências observadas proporcionam uma proximidade afetiva entre professor e aluno e acreditamos que esse movimento de interação é positivo. Segundo Sacristán (2002), a proximidade afetiva pode funcionar como impulso que nos leva a respeitar, compartilhar, cooperar e fazer as coisas pelas pessoas por quem sentimos afeto. Diante disso, passamos a inferir que poderíamos

explorar esses instrumentos, buscando envolver os alunos numa relação afetiva entre si.

Pesquisas feitas corroboram para mostrar que uma relação harmoniosa entre professor-aluno e aluno-aluno trazem benefícios para a sala de aula e por consequência para o aprendizado, como pode ser verificado no estudo de Madke, Bianchi e Frison (2013, p.10) quando afirmam que:

Para haver aprendizagem em uma sala de aula deve existir a interação. Esta interação é fundamental tanto entre alunos como entre alunos e professores, sendo estes últimos os principais responsáveis por proporcionar o espaço para que estas interações ocorram.

Objetivo: Observar a influência das interações presentes no ambiente escolar para o favorecimento da aprendizagem.

Metodologia: Este relato de experiência é oriundo de observações e participações interventivas realizadas em uma escola pública localizada em Goiânia/GO, em turmas de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, composta por aproximadamente 20 alunos em cada. As atividades foram realizadas no âmbito do Subprojeto Matemática (Campus Samambaia) do PIBID/UFG.

Durante a vivência do ambiente escolar é notório que quando o professor tem uma relação boa com os alunos a aula não se torna cansativa, e sim atraente e participativa. Os alunos não se sentem acanhados em expressar suas ideias. Notamos, atualmente, que as aulas perdem ainda mais o seu interesse diante de alunos que se distraem com seus *smartphones*, por exemplo, e o professor é desafiado a encontrar maneiras de obter atenção. Percebemos que quando o professor supervisor das turmas em questão fazia brincadeiras, como por exemplo, usando apelidos e errando alguma conta com a justificativa de que “era para ver se a turma estava atenta”, os alunos prestavam mais atenção e participam da aula, promovendo assim uma boa relação entre professor e aluno.

Diante de tudo o que já foi dito, nos propusemos a elaborar atividades em que as interações entre os sujeitos envolvidos pudessem ser exploradas em busca de favorecer a aprendizagem. Assim, empenhamos esforços em promover espaços de realização de atividades valorizando sempre as interações: aluno-aluno, professor-aluno e aluno-pibidiano. A ideia central era envolver grupos de alunos na resolução

de problemas, além de promover a livre comunicação entre professor, alunos e pibidianos, com espaço aberto a opiniões e sugestões, de modo que todos se sentissem motivados a participar.

Discussão: Durante as atividades elaboradas, percebemos que ao trabalhar em grupos os alunos se interagem mais e o conhecimento era transmitido de forma mais clara, pois havia intimidade entre os envolvidos. Se os pibidianos ou o professor, por algum motivo, não conseguiram expressar a ideia de forma clara, um dos alunos que havia compreendido melhor, explicava aos companheiros de grupo usando uma linguagem mais próxima entre eles. Particularmente, os próprios pibidianos passam por essa experiência enquanto alunos na universidade.

Ao vivenciar as situações de interação, vimos que os alunos tendem a uma participação maior nas atividades em sala de aula, se mostrando dispostos e fazendo questionamentos além daqueles supostamente esperados. Acreditamos que isso tenha sido consequência da boa interação entre os pibidianos, os alunos e o professor. Segundo Rego (2011), um dos pontos centrais da teoria de Vygotsky é a ideia de que o ser humano se constitui socialmente, ou seja, nas relações que estabelece com os outros. Portanto, segundo essa teoria, o professor tem papel fundamental na constituição dos alunos, assim como as interações que os alunos fazem entre si, pois são a partir delas que o aluno desenvolve o aprendizado.

Consideramos que surgem bons resultados quando o professor se faz acessível, não se mostrando um detentor do saber nem apenas transferidor do mesmo, sem levar em consideração seus alunos, suas opiniões ou a contextualização dos problemas, entre outros. Segundo Libâneo:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBÂNEO, 1994, p.250)

Portanto, há uma boa relação quando há um diálogo entre as partes, quando um ouve o outro, dando a devida atenção nas opiniões e levantamentos.

Durante as atividades desenvolvidas, exercitou-se no grupo a ideia de trabalho colaborativo e afetivo, sendo que nesse não existe uma pessoa que sabe de tudo,

mas um grupo de pessoas que contribuem para a troca de conhecimentos. A experiência foi exitosa, já que os participantes se envolveram nas atividades e foi criado um ambiente favorável ao aprendizado.

Considerações Finais: Diante de atitudes que favorecem a proximidade – humana, afetiva, emotiva ou cordial, e quando são criados espaços para que os alunos desenvolvam atividades em grupos, a interação entre os envolvidos se dá de forma espontânea e, por consequência, as atividades e as aulas em si fluem melhor, uma vez que os alunos se interessam mais em resolver os problemas que lhes foram apresentados.

Referências:

FRESCHI, E. M.; FRESCHI, M. **Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar**. Revista de Educação do Ideau, 2013. Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/20_1.pdf. Acesso em: 30/07/2017.

KENSKI, V. M. **“Avaliação da aprendizagem”**. Em: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Repensando a didática. 21º ed. p. 131-43. Campinas, São Paulo: PAPIRUS, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MADKE, P.; BIANCHI, V.; FRISON, M. D.; **Interação no espaço escolar: contribuições para a construção do conhecimento escolar**. VI Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia. XVI Semana Acadêmica de Ciências Biológicas, 2013. Disponível em: http://santoangelo.uri.br/erebiosul2013/anais/wp-content/uploads/2013/07/comunicacao/13427_62_PATRICIA_MADKE.pdf. Acesso em: 01/09/2017.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 22. Ed. 2011.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

Fonte Financiadora: CAPES

O ENSINO DE ESPANHOL POR MEIO DE LENDAS: UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL*

LIMA, Rochelle Lacerda¹. PIRES, Lylian Nara². MACHADO, Patrícia Roberta de Almeida Castro³

Palavras-chave: Interculturalidade; Ensino; Espanhol; Gêneros textuais; Lendas.

Justificativa/base teórica: Nos últimos anos, a relação entre educação e cultura cada dia mais tem sido alvo de reflexões e objeto de estudo. A busca por uma educação com perspectiva intercultural de ensino, em que a escola seja um espaço de comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições, faz-se necessário à medida que vivemos em um mundo cada dia mais plural. Esta perspectiva pode agregar mais realismo e ressignificar os processos de aprendizagem, pois proporciona vivência e interatividade, levando os alunos a pensar sobre seu próprio contexto e realidade cultural. E é dentro do contexto escolar que o combate às práticas de preconceito e valorização da diversidade cultural, reconhecendo a heterogeneidade da língua, faz-se necessário.

Para Walsh (2005), a interculturalidade deverá ser entendida como um processo de relação, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições diferentes, a fim de construir e propiciar respeito mútuo. Casal (1999) aponta que ao aproximarmos a outras culturas podemos adotar três posturas: etnocentrismo, relativismo cultural e interculturalismo. Etnocentrismo consiste na aproximação de outras culturas analisando-as a partir da nossa própria cultura. Relativismo cultural se dá a partir do conhecimento e análise de outras culturas desde seus próprios valores culturais, porém, apenas como observadores receptores, que aceitam as diferenças sem se enriquecer com elas, sem influenciar e deixar-se influenciar pelo diferente. Interculturalismo é uma atitude que parte do respeito a outras culturas, um interesse em buscar os encontros em igualdade das diferentes culturas. Dessa forma, adotamos a perspectiva de ensino baseada na postura intercultural em que, a partir de comparações dos aspectos da cultura-alvo com os da cultura do próprio aluno, espera-se estabelecer respeito mútuo.

* Resumo revisado pela orientadora e coordenadora do PIBID de Letras: Espanhol, Patrícia R. de A. C. Machado.

¹ Bolsista de ID do programa PIBID de Letras: Espanhol da UFG.

² Professora supervisora do programa PIBID de Letras: Espanhol de Letras: Espanhol da UFG.

³ Professora orientadora e coordenadora do programa PIBID de Letras: Espanhol da UFG.

Espera-se contribuir com a área de ensino e aprendizagem da língua espanhola, no que se refere a detectar possibilidades de adoção de uma perspectiva intercultural, seguindo os conteúdos propostos pelo Currículo Referência que, por sua vez, fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca, através deles, a possibilidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos, envolvendo a reflexão e a comparação de aspectos da cultura-alvo com os da cultura do próprio aluno, de modo a romper com possíveis estereótipos e preconceitos.

Segundo o PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - para o Ensino Fundamental (1998), a concepção de língua deve ser entendida como prática social, em que se deve ter o respeito à diversidade (cultural, identitária e linguística). Assim, também as Orientações Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias, (BRASIL, 2006), em seu Capítulo 4, destaca o ensino de língua estrangeira como uma prática social em que os valores sociais, culturais, políticos e ideológicos dos alunos devem ser respeitados e utilizados em sua formação, levando-os ao reconhecimento da diversidade.

Para Marcuschi (2008, p. 150), a língua, está em função das atividades culturais e sociais, ou seja, a linguagem permeia o convívio social, e é por meio deste convívio que ela se desenvolve. Desta forma, o ensino de língua estrangeira deve ser pautado na interação com outras culturas, no respeito às diferenças, o que se dá através de uma abordagem intercultural, em que a partir do conhecimento de outras culturas os alunos possam conhecer sua própria realidade e tornar-se desta forma cidadãos críticos.

Moita Lopes (1996), afirma que língua e cultura são dois fatores indissociáveis. E acrescenta que cabe ao professor fomentar nos alunos uma perspectiva intercultural sem impor o domínio da outra cultura que será aprendida pelo aluno, respeitando e aceitando a cultura do outro. A partir dessa visão intercultural, pode-se desenvolver no aluno uma postura de respeito à cultura do outro, buscando-se romper com possíveis estereótipos e preconceitos.

Os gêneros textuais também abarcam a questão da cultura, tanto defendida pelas Diretrizes, quanto pelos PCN. A cultura está permeada pela linguagem, pela comunicação verbal dos povos, e ensinar língua não significa pautar-se apenas e tão somente na sua estrutura e função, mas sim na sua inserção no mundo, nas

sociedades cada vez mais heterogêneas. De acordo com a proposta do Caderno 5 “Currículo em Debate” documento do Estado para o ensino de língua estrangeira, os gêneros textuais representam as manifestações comunicativas de práticas sociais diversas, podendo assim trabalhar dentro do contexto pedagógico a perspectiva intercultural entre os alunos, exercendo sua cidadania e o desenvolvimento pessoal e cognitivo.

Outros documentos como Orientações Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2006), Capítulo 4, também considera a questão da cultura dentro do contexto pedagógico, pois é a partir da dela que a aprendizagem ganha sentido ao aluno.

Objetivo: Refletir e propor, no ambiente educacional, uma reflexão em educação cultural pautada no respeito às diferenças através de lendas brasileiras e hispânicas.

Metodologia: Será realizada uma pesquisa-ação, pois este tipo de pesquisa pode auxiliar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem e no ambiente em que se atua. Trata-se de uma reflexão que o professor faz sobre suas próprias ações, para que haja possíveis transformações em suas práticas pedagógicas. Para Szundy e Cristovão (2008), o professor deve ser, além de ministrante de suas aulas, um bom pesquisador de sua própria prática, pois ela representa oportunidade que o professor possui de repensar a sua prática na elaboração de suas aulas.

Pretende-se analisar as turmas do ensino médio do 1º ano de uma escola pública de Goiânia, com idade entre 14 e 16 anos, e com apenas uma única aula semanal de 50 minutos.

A partir dos conteúdos textuais e linguísticos recomendados pelo Currículo Referência de Língua Espanhola, propõe-se trabalhar com o gênero textual folclore, por meio da seleção de lendas brasileiras e hispânicas que apresentam temáticas similares. O trabalho se baseará em uma perspectiva intercultural de educação que prevê o contato com a língua-cultura estrangeira como forma de reconhecimento da própria heterogeneidade linguística e sociocultural do país dos estudantes.

Como instrumentos de coleta de dados, pretende-se trabalhar com a escrita de diários semanais observacionais e descritivos das aulas ministradas. Esta prática pode ser uma forma do professor refletir sobre seu processo de ensino, revelando vícios, problemas que, devidamente analisados, permitem planejar mudanças

convenientes no processo de aprendizagem e ensino. Outros instrumentos de análise de dados se darão a partir de entrevistas e questionários realizados com os alunos para identificar quais foram os benefícios e/ou impasses da didática voltada à cultura, com apoio em um trabalho baseado no gênero textual folclore.

Resultados/discussão: Esta é uma pesquisa ainda em fase de andamento. Portanto, a discussão dos resultados deverá ocorrer posteriormente.

Conclusões: Em face do exposto, acredita-se que as atividades desenvolvidas ajudarão a despertar nos alunos uma visão intercultural, pois terão a oportunidade de refletir sobre questões de sua realidade, a partir da aproximação com aspectos da cultura hispânica. Trabalhando com materiais diversificados como vídeos, músicas, textos e procurando desenvolver a compreensão, discussão e escrita na língua alvo.

Referências:

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASAL, I. I. Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo. In: Actas del Congreso Internacional sobre el discurso Artístico Norte y Sur: Eurocentrismo y Culturalismo. Oviedo: Servicio de Publicaciones de Oviedo, 1999, nº 21.

DIONISIO, A; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M.A. Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

GOIÁS. Secretaria de Educação – SEE. Currículo em debate: Expectativas de Aprendizagem – Convite à Reflexão e à Ação. Caderno 5. Goiânia: SEE-GO, 2006

LIBERALI, Fernanda Coelho. O diário como ferramenta para a reflexão crítica. 1999. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LÓPEZ, L. M. La Subcompetencia Sociocultural. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2005.

LÓPEZ, M. C. F. Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et all (orgs.) Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”. In:_____. ALVAREZ, M. L.O (Org.); SILVA, K. A. da (Org.). Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares. Brasília: Pontes, 2007

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras/ Espanhol. V.1 Cap 4. Conhecimentos de espanhol. Brasília: MEC, 2006, p. 125-164

MOITA LOPES, L. P. Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEDUC), do Estado de Goiás, disponível em:
<http://portal.seduc.go.gov.br/Documentos%20Importantes/Diversos/CurriculoReferencia.pdf>, último acesso em 30 de agosto de 2017.

SERRANI-INFANTE, S. M. Identidade e segundas: as identificações no discurso. In: SIGNORINTI, I. (Org.). Língua(gem) e identidade. Campinas: Mercado de Letras/São Paulo: Fapesp , 1998, p.231-261

SZUNDY, P.T.C.; CRISTÓVÃO, V.L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 8: 115137, 2008

WALSH, Catherine. La interculturaliad en la educación. Perú: Ministerio de Educación - 2005

Fonte financiadora: CAPES-PIBID

NARRATIVAS DE VIDA COMO FORMA DE REFLEXÃO DAS PRÁTICAS VIVENCIADAS NO CAMPO DA ESCOLA, INFLUENCIADAS PELO CAMPO DA VIDA

CARDOSO, Marcos Estêvão¹; **HOLANDA**, Alan Monteiro De². **ARAUJO**, Kauara K. Souza³; **COLHERINHAS**, Guilherme⁴. **GENOVESE**, Luiz G. Roversi⁵.

Palavras-Chave: Ensino Médio; Narrativa de Vida;

Introdução: O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) é uma unidade da Universidade Federal de Goiás e apresenta uma estrutura física, bem como em boa parte das outras instituições de ensino ligadas ao Governo Federal, de boa qualidade. As especificações, desta estrutura, estão descritas em maior detalhe no Plano Político Pedagógico (PPP) do colégio, dentre as quais destacam-se biblioteca própria, professores com título de mestres e doutores, alocados em departamentos próprios, laboratórios de informática e ciências, periódico científico, alimentação acompanhada por nutricionistas.

Em sua Resolução Normativa, aprovada em 2014 pelo CONSUNI da UFG, seu papel, bem como direitos e deveres dos docentes, discentes e estagiários são criteriosamente definidos. Por ser vinculado a UFG, o CEPAE se estrutura tendo como base o tripé pesquisa, ensino e extensão, como demonstra o Capítulo 5 do PPP ao abordar o ingresso de novos alunos no colégio unicamente por meio de sorteio, como critério de seleção (PPP, CEPAE/UFG, 2013).

Este trabalho tem a pretensão de identificar, características dos alunos e alunas do CEPAE que influenciam as decisões e escolhas tipicamente escolares como, por exemplo, a escrita do TCEM⁶, mas podem também se manifestar no momento de se optar por uma profissão. Para tanto, as narrativas dos alunos e

¹ Bolsista PIBID e estagiário. Instituto de Física - UFG. E-mail: marcosestevaocardoso@gmail.com.

² Estagiário. Instituto de Física - UFG. E-mail: alan.m.h00@gmail.com.

³ Bolsista PIBID. Instituto de Física - UFG. E-mail: kauara.kamila@gmail.com.

⁴ Professor formador (supervisor). Depar. De Física - CEPAE - UFG. E-mail: gcolherinhas@gmail.com.

⁵ Coordenador do GGP-PIBID-Física. Instituto de Física - UFG. E-mail: lgenovese@ufg.br.

⁶ TCEM é o Trabalho de Conclusão do Ensino Médio que os alunos e alunas do CEPAE desenvolvem para obter o diploma de conclusão do Ensino Médio.

alunas, que participaram de uma disciplina eletiva que auxilia na construção do TCEM, foram analisadas.

Referencial Teórico: Para tanto iremos nos valer da coleta de dados por meio de narrativas de vida proposta por Daniel Bertaux (1976). A narrativa de vida, de forma “minimalista”, pode ser caracterizada como uma “descrição sob forma de narrativa de um fragmento da experiência vivida” (BERTAUX, 2005, p.18). Pode-se surgir a dúvida quanto a confiabilidade do que se é dito pelos indivíduos entrevistados com relação a sua trajetória de vida, contudo pesquisas realizadas, comparando a obtenção de dados qualitativos por meio de questionários e da narrativa de vida, demonstram que além de confiáveis se tornam proporcionadoras de detalhes que contribuem com a compreensão dos indivíduos estudados (BATTAGLIOLA et al., 1991).

Além disto, neste trabalho não ficamos amarrados a forma já consolidada, no meio acadêmico, de entrevistas individuais previamente marcadas entre entrevistado e entrevistador (BERTAUX, 2005). A posição ocupada pelos autores deste resumo está entre a prática de lecionar, ou seja, ensinar, e a de realizar pesquisa em ensino. Notem, portanto, que este trabalho é justamente a junção entre ensinar e pesquisar. Por meio da imersão no universo da escola, onde estão inseridos os sujeitos da análise, é possível compreender de forma mais clara, participando do dia a dia dos alunos e alunas, “como funcionam” (p.29) os processos educacionais aos quais estão submetidos. Isso requer um abandono de preconceitos desenvolvidos anteriormente a esta experiência, para que não venham impedir a percepção do que de fato ocorre com os estudantes (BERTAUX, 2005).

Desta forma, as narrativas de vida, foram coletadas e analisadas constantemente ao longo de uma disciplina conforme procedimento descrito a seguir: (i) autobiografia (NÓVOA; FINGER, 1988) para se adquirir uma visão mais clara do perfil do estudantes; (ii) diálogos individuais e coletivos ao longo das aulas e devidamente transcrevidos; (iii) análise de gravações, tanto das aulas como também em um momento específico, sendo possível “ver em cena” cada aluna e aluno.

Tudo isso com o objetivo de analisar a relação entre a vida pessoal de estudantes e sua formação no ensino médio. Para isso nos valem de uma

adaptação do que Pierre Dominicé (1982) desenvolveu com a formação de adultos para compreender aspectos que os levavam a tomar decisões que afetariam sua vida profissional. No nosso caso, elementos que afetam na preferência por certas áreas do conhecimento em detrimento a outras, acarretando em uma escolha profissional.

Metodologia: Desta forma, a coleta de dados foi realizada durante a disciplina eletiva⁷, desenvolvida ao longo do 1º semestre de 2017, que tinha como proposta auxiliar os estudantes na construção do TCEM. Tal disciplina promoveu, para tanto, as seguintes atividades segundo o referencial teórico apresentado na seção anterior.

(1) *Escrever autobiografia:* Conseguir, com que, cada aluno e aluna compreenda sua história de vida é fundamental para estabelecer a sua autonomia frente a sua formação (NÓVOA; FINGER, 1988).

Selecionar temas de interesse encontrados na autobiografia: Encontrar um tema de interesse, que dialogue com a vida da aluna e aluno, pois, somente desta forma poderemos alcançar um comprometimento, significativo, dos estudantes com o trabalho proposto. (2) *Pesquisar sobre os temas de interesse:* A pesquisa sobre os temas escolhidos, possibilita o contato com novas informações sobre aquilo que já se conhece, ou se supõe conhecer, promovendo novos entendimentos. (3) *Selecionar um único tema para escrever o TCEM:* Após a realização da etapa anterior o aluno poderá escolher, nos temas pesquisados, o que mais lhe chama atenção para dedicar a construção do seu TCEM. (4) *Encontrar um professor/orientador que também tem interesse no tema proposto:*, Segundo resolução específica do CEPAE-UFG, o aluno deverá escolher um orientador do CEPAE-UFG com o mesmo interesse pelo tema. (5) *Aprofundar a pesquisa no tema escolhido:* este é o momento para que os alunos aprofundem sua pesquisa, encontrando referências, que amparem seu trabalho. (6) *Encontrar uma aplicação/justificativa para escrever sobre o tema:*, Está relacionado com a subjetividade de cada aluno e, também, com a contribuição para a sociedade, que tal trabalho trará. (7) *Realizar uma apresentação sobre a base do trabalho:* Como

⁷ Disciplinas eletivas, no CEPAE, são disciplinas de duração de um semestre ofertadas aos alunos no contraturno. Os alunos devem cursar 12 disciplinas ao longo do ensino médio, mas são livres para escolher quais cursarem.

uma espécie de simulação, esta apresentação busca quebrar a dificuldade que diversas pessoas possuem de expressão em público.

Todas as atividades foram registradas em vídeo e notas de campo segundo os pressupostos da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2010), tendo em vista, que o objetivo deste trabalho é essencialmente voltado para a compreensão dos significados que os sujeitos investigados, 34 alunos do ensino médio, atribuem às suas ações no contexto escolar na construção do TCEM.

Resultados: Diante desses dados, nossa análise permitiu classificar os entendimentos e sentimentos dos alunos e alunas em 4 categorias: Na primeira categoria observamos que há um grupo de alunos que possuem a característica comum de escolher o tema de acordo com um fato importante em sua história de vida, ligados principalmente a alguma patologia⁸ pessoal ou familiar. Nesses casos, as pesquisas giram em torno de descrever: tratamentos e/ou melhoria na condição de vida dos indivíduos e na compreensão da doença.

O segundo grupo possui relação com problemas de violência social seja física, psicológica ou sexual. Nesses casos os trabalhos ansiavam por trazer este problema social para o centro do debate.

O terceiro grupo, estão ligados às artes. De forma geral as artes visuais como, por exemplo, o cinema e a pintura bem como formas de arte mais contemporâneas como a digital. Por fim o quarto grupo onde encontramos, também, trabalhos com um perfil mais “acadêmico”. Propostas que não fazem parte do dia a dia e requerem estudo para serem apropriadas pelos indivíduos, como exemplo: o estudo da história, engenharia, economia, dentre outros.

Conclusões: Elementos do contexto familiar de cada estudante influenciam diretamente nas competências que se dedicam ao longo de sua formação na educação básica. O TCEM, de certa forma, possibilita aos estudantes externalizarem tais anseios e preocupações, que não possuem, na maioria das vezes, um espaço de fala nas matérias da matriz curricular comum como, por

⁸ Qualquer desvio anatômico e/ou fisiológico, em relação à normalidade, que constitua uma doença ou caracterize determinada doença.

exemplo, matemática e física. Com isso, deixamos a reflexão da importância de possibilitarmos mecanismos aos alunos e alunas com o objetivo de compreenderem seu papel e sua importância no processo da sua formação.

Referências

- BATTAGLIOLA, Françoise et al. **Dire sa vie: entre travail et famille; la construction sociale des trajectoires**. Centre de sociologie urbaine, 1991.
- BERTAUX, Daniel. **Histoires de vie ou récits de pratiques**. Centre National de la Recherche Scientifique, 1976.
- BERTAUX, Daniel. Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos. **São Paulo: Paulus**, 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2014.
- DOMINICÉ, Pierre. La biographie éducative, instrument de recherche pour l'éducation des adultes. **Éducation et recherche**, v. 4, p. 261-272, 1982.
- NÓVOA, António; FINGER, Mathias. O método (auto) biográfico e a formação. **Lisboa: ms/drhs/cfap**, p. 107-130, 1988.

Fonte Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Ministério da Educação (MEC).

Problematização das questões ambientais no Ensino Médio a partir do tema Petróleo *

HERCULANO, Mariana Ferreira¹; **CAVALCANTE**, Marcos Filipe de Oliveira²; **CASTRO**, Matheus Ribeiro³; **NUNES**, Luclécia Dias⁴; **MESQUITA**, Nyuara Araújo da Silva⁵.

Palavras chaves:

PIBID, QUESTÕES AMBIENTAIS, PETRÓLEO

Justificativa/Base teórica:

As questões ambientais se configuram como uma preocupação na atualidade considerando-se o contexto de poluição e devastação em decorrência do desenvolvimento do mundo moderno. Nessa perspectiva, a inserção da Educação Ambiental (EA) em todas as etapas da educação básica foi implementada como diretriz a partir dos Temas Transversais na década de 1990 (BRASIL, 1997). Considerando-se que os conteúdos de Química do Ensino Médio também precisam estar relacionados ao recorte ambiental, uma das vertentes de ação do projeto PIBID/Química da UFG tem sido a discussão sobre EA de forma crítica junto a estudantes do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da UFG uma das escolas que participam do projeto. A perspectiva crítica da EA parte do pressuposto de que uma visão ambiental precisa considerar o viés da economia capitalista na qual a produção e o consumo se sobrepõem à necessária mudança de hábitos do ser humano (JACOBI, 2005). Tendo em vista o papel central ocupado pela exploração do petróleo no mundo atual, em diversos setores como a indústria, transporte e produção de bens de consumo, esse tema pode ser gerador de discussões ambientais no sentido de possibilitar a problematização em sala de aula e a sensibilização dos estudantes para um olhar mais crítico para as questões do consumo. Nesse contexto, o petróleo passa por diversas etapas; extração, refino, importância econômica na indústria bem como as principais consequências da exploração desse recurso natural.

Objetivo:

O presente trabalho buscou utilizar o tema Petróleo na perspectiva problematizadora para discutir questões ambientais a partir de abordagens nas aulas de Química do Ensino Médio considerando o fato de que a EA pode e deve ser desenvolvida em diversos contextos da educação básica. Dessa forma, as etapas de refino do petróleo bem como as consequências/danos que este pode causar no meio ambiente foram foco da abordagem didática aqui apresentada.

Metodologia:

* Resumo revisado pelas orientadoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Química UFG. (Coordenadoras: Dra. Nyuara Araújo da Silva Mesquita e Orientadora: Ms. Luclécia Dias Nunes).

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/IQ/UFG). Acadêmica do Instituto de Química (IQ/UFG) - E-mail: mahferreira.mf@gmail.com. ² Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/IQ/UFG). Acadêmico do Instituto de Química (IQ/UFG) E-mail: m.lipy.oliveira@gmail.com. ³ Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/IQ/UFG) E-mail: matheuscasri@gmail.com.

⁴ Professora Orientadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Química UFG (PIBID/UFG). Mestre do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) E-mail: luclécia2007@gmail.com.

⁵ Professora Doutora e vice coordenadora do curso de Química Licenciatura do Instituto de Química (NUPEC/IQ/UFG) E-mail: nyuara2006@gmail.com.

A intervenção foi dividida em duas etapas e desenvolvida em uma turma de 3º ano do Ensino Médio. Na primeira etapa, com o auxílio do projetor e de um som estéreo foi apresentado o documentário Maravilhas Modernas: O Segredo do Petróleo; seguido de uma discussão sobre a ciência e importância do petróleo e, posteriormente, foi aplicado um questionário com questões relacionadas a utilização do petróleo, seus impactos ambientais e suas relações com os conteúdos de Química Orgânica, buscando contextualizar com o conteúdo hidrocarbonetos. Na segunda etapa, os alunos se dividiram em 7 grupos para apresentarem seminários (de maneira livre) com subtemas do petróleo focados na ampla variedade de aplicação do petróleo e nos problemas causados pelo consumo, produção e exploração deste recurso natural (Indústria Farmacêutica, alimentos, cosméticos, plástico, combustível, oceanos e poluição atmosférica) além de trazerem possibilidades de solução para os problemas levantados.

O questionário aplicado contou com 15 perguntas, que iam da formação do petróleo à opções de substituição do mesmo, mas para o presente trabalho serão analisadas apenas repostas a duas questões:

- 1) Qual a importância do petróleo e dos hidrocarbonetos no nosso dia a dia?
- 2) O petróleo é um fator socioeconômico? Justifique comentando sobre os fatores sociais envolvidos na exploração do petróleo.

Os resultados da análise das respostas são apresentados no próximo tópico.

Resultados/discussão:

Pergunta 1: Qual a importância do petróleo e dos hidrocarbonetos no nosso dia-a-dia?

Apresentamos uma das respostas representativas de um dos alunos: o petróleo depois de passar pelos processos de refino se transforma em vários produtos como combustíveis, medicamentos, cosméticos, é a principal fonte de energia usada hoje em dia e é a principal fonte de hidrocarbonetos, que são compostos que em sua estrutura possuem carbono e hidrogênio, o que está presente em diversas atividades humanas e por ser a base das funções orgânica é de extrema importância para a Química Orgânica.

Pode-se notar que o aluno relacionou o tema petróleo à matéria que estava sendo estudada, pois os estudantes estavam na introdução à Química Orgânica, vendo os conceitos de hidrocarbonetos, tipos de estruturas e, nesse caso, ele conseguiu fazer a relação com o material estudado.

Na resposta à pergunta 2, um outro aluno demonstra de forma clara a compreensão da importância do petróleo na sociedade, todo o seu impacto e consequências dentro da estrutura social.

Pergunta 2: O petróleo é um fator socioeconômico? Justifique comentando sobre os fatores sociais envolvidos na exploração do petróleo.

Resposta representativa de um dos alunos: O petróleo é um fator socioeconômico, pois todos os processos pelos quais ele passa envolvem tecnologias que custam caro e ao mesmo tempo geram bastante lucro, movimentando a economia, além disso, seus derivados estão presentes em inúmeras instâncias da sociedade, facilitando nossa vida de variadas maneiras.

Outra resposta encontrada é apresentada a seguir: os empregos gerados pela exploração do petróleo contribuem na renda das pessoas, favorecendo para que estes tenham mais acesso à educação e à saúde. Desde a sua exploração ao consumo ele também é responsável por conflitos gerados por instâncias superiores que desejam o “poder”, já que é um material de grande poder econômico, há várias guerras para obtenção do mesmo.

Figura 1- Alunos do 3º ano do ensino médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/ PROGRAD/ UFG) assistindo ao documentário Maravilhas Modernas: Os segredos o petróleo

Na segunda etapa, todos os alunos participaram das apresentações dos seminários. Eles fizeram suas pesquisas e montaram suas apresentações seguindo as orientações passadas. Nos slides de apresentação dos grupos foram identificadas as seguintes referências BIGNARDI (1997) e YOSHIDA (2016). A inserção desse material mostra que eles buscaram fontes científicas para construir suas argumentações. A partir dessa observação, entendemos que



houve interesse dos estudantes por informações de fontes confiáveis cientificamente e que a atividade contribuiu para que eles se aprofundassem em temas que são de interesse tanto para vestibulares como para o ENEM. Essa inferência veio da fala de dois alunos, um disse querer concorrer à vaga para o curso de Biotecnologia e pesquisou sobre estudo de bactérias que consomem plástico, e outra aluna que se disse interessada em estudar Psicologia, pesquisou sobre a homeopatia.

Durante as apresentações houveram muitos levantamentos sobre os impactos ambientais causados pelo uso e exploração do petróleo como: derramamento de petróleo, chuvas ácidas, acúmulo de resíduos plásticos no oceano, acúmulo de plástico no organismo aumentando o teor de toxicidade e emissão de gases poluentes. As possíveis soluções apresentadas pelos alunos foram: valorização do transporte público, fontes de energia alternativas, plástico biodegradáveis, valorização de remédios naturais, utilização de biotensoativos e embalagens de alimentos à base de caseína. A preocupação ambiental pode ser identificada na Figura 2 em que é mostrada o slide de apresentação de um dos grupos.



Figura 2- Slide contido na apresentação de um grupo de alunos do 3º ano do ensino médio do CEPAE/UFG

Através da figura podemos perceber que os alunos procuraram colocar imagens que estão relacionadas com a contaminação do meio ambiente.

Conclusões:

A intervenção realizada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG bolsistas do PIBID contribuiu para que os alunos do ensino médio buscassem fontes de informação científica sobre o tema e

Conclusões:

A intervenção realizada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG bolsistas do PIBID contribuiu para que os alunos do ensino médio buscassem fontes de informação científica sobre o tema e construíssem argumentações que considerassem as questões econômicas e ambientais relacionadas ao uso do petróleo. Além disso, no desenvolvimento da atividade, foi possível evidenciar aos alunos que os conceitos de química orgânica que eles estudam no ensino médio são importantes, pois a partir deles é possível compreender questões que envolvem a sociedade atual e que o petróleo é um assunto presente em seu dia-a-dia e que tem impacto gigantescos em todas as singularidades da sociedade.

Referências:

BIGNARDI, F. Ecologia médica homeopatia e agricultura orgânica. In: Seminário Brasileiro Sobre Homeopatia na Agropecuária Orgânica, 1, Viçosa, **Anais...** Viçosa: UFV, p.7-17, 1999.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais. Brasília: **MEC/ SEF**, 1997.

JACOBI, P. R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago, 2005.

NEIVA, J. Conheça o petróleo. 6a ed. Rio de Janeiro: **Expressão e Cultura**, 1993.

SILVA, E. L. Contextualização no ensino de química: ideias e proposições de um grupo de professores. 2007. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo.

_____. **A dimensão ambiental da educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Maravilhas Modernas: Os Segredos do Petróleo. Documentário History Channel, duração:1:20:00. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BETfeFXU3b8>> ;acesso em maio de 2017.

YOSHIDA, S.; HIRAGA, K.; TAKEHANA, T.; TANIGUCHI, I.; YAMAJI, H.; MAEDA, Y.; TOYOHARA, K.; MIYAMOTO, K.; KIMURA, Y. ODA, K. A bacterium that degrades and assimilates poly (ethylene terephthalate). **Science**, v. 351, Issue 6278, p. 1196-1199, 2016.

Fonte Financiadora:

CAPES

ATIVIDADES DO PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS NA ESCOLA ESTADUAL JARDIM AMÉRICA EM 2017*

MORAIS, Marília Caetano Rodrigues¹; **COSTA**, Márcia Sardenha da¹;
SANTOS, Marina¹; **AMARAL**, Marcela². **VIANA**, Heloiza Souza³.

Palavras-chave: Sociologia, Docência, Ensino Médio.

Justificativa/Base teórica: Nos debates em sala de aula, muito se fala sobre a necessidade de uma educação como um ato contra hegemônico e anticolonial, de uma prática pedagógica crítica, engajada, feminista, que inclua um verdadeiro reconhecimento das diferenças (classe, raça, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc.) e da urgência de romper com a educação bancária. Sendo essa última marcada pelos processos de socialização, aprendizagem e construção de identidades voltados para o trabalho e para o controle. Tendo consciência dos desafios de uma escola integrada à sociedade, podemos observar o caráter ambíguo que a educação pode assumir. Por exemplo, quando pensamos na distância entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação (HOOKS, 2013).

A autora bell hooks fala, desde os anos 1990, sobre sua experiência nas escolas antes e depois da integração racial e, também, sua experiência na universidade. A partir da pedagogia crítica e feminista, mostra como eram espaços onde os professores não se entusiasmavam com o ato de ensinar e se reforçava a ideia de obediência à autoridade, fazendo da sala de aula mais uma prisão do que uma promessa e possibilidade. Na tentativa de desconstruir a noção tradicional do professor como o único responsável pela dinâmica da sala, bell hooks pensava em estratégias e reflexões críticas sobre o ensino que devem conversar não apenas com os professores, mas também com os alunos, contrapondo o prazer de ensinar e o entusiasmo na sala de aula ao tédio e ao desinteresse em relação ao aprender, ao ensinar e na experiência da sala de aula. As noções de ensino-aprendizagem que a autora coloca e critica, não ao acaso, sobrevivem, em grande parte, fortemente até

* Resumo revisado pela coordenadora do subprojeto PIBID/Ciências Sociais (Coordenadora: Marcela Amaral).

¹ Acadêmicas do curso de Ciências Sociais – Licenciatura (FCS/UFG) e bolsistas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Ciências Sociais. Emails: mmmarcia14@gmail.com; mmmoraisufg@gmail.com; marinasantosconceicao@gmail.com.

² Professora Doutora da FCS/UFG. Coordenadora do PIBID/Ciências Sociais. Email: marcela.amaral@ufg.br.

³ Professora de Sociologia e Filosofia do Colégio Estadual Jardim América. Supervisora do PIBID/Ciências Sociais. Email: helozasviana33@gmail.com.

hoje. Diante de tudo isso, cabe a reflexão sobre como podemos contribuir para pensar a escola como espaço de experimentações e diálogos.

Em nossa experiência na Licenciatura em Ciências Sociais, através de autores como Libâneo (2008), Candau (2002) e Saviani (2009), conseguimos refletir sobre o conceito de didática e sua relação com a formação de professores; compreender algumas das formas de organização pedagógica que constituem o processo de ensino; e levantar e discutir aspectos da realidade concreta do ensino de Ciências Sociais, considerando as condições materiais e objetivas para sua realização. Mas observamos um descompasso entre o ensino dos conteúdos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política na universidade e a conversão da produção científica em conteúdos escolares. Nesse contexto, se faz necessário refletir sobre formas didáticas e práticas pedagógicas voltadas para o ensino das Ciências Sociais no ensino médio.

Objetivo: Refletir sobre as atividades desenvolvidas pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Ciências Sociais, durante o primeiro semestre de 2017, no Colégio Estadual Jardim América (CEJA), destacando a importância das mesmas na construção de novas práticas e projetos didáticos para o ensino de Sociologia no ensino médio.

Metodologia: A metodologia utilizada neste trabalho é a descrição de 3 atividades, consistindo nas etapas de planejamento e realização, a partir de observação participante e relato de experiência. As atividades são: (1) Vídeo “Pato Donald o inspetor de disciplina”; (2) “Memória e Inventário Fotográfico” e (3) “Bonecas Abayomi”.

Resultados/discussão: A primeira atividade/intervenção, (1) Vídeo “Pato Donald o inspetor de disciplina”, foi pensada a partir da proposta de apresentar conceitos sociológicos durkheimianos, como o fato social, de forma mais aproximada do cotidiano de alunos do primeiro ano do ensino médio.

Essa proposta foi pensada para os minutos finais da aula como forma de fixar o conteúdo e refletir sobre o mesmo. Ou seja, após apresentar o conceito de fato social para Durkheim e refletir sobre o mesmo, apresentamos o vídeo para a turma e questionamos se havia e quais eram as instituições sociais que os alunos identificavam na animação. Outras questões instigadoras foram: vocês veem alguma

semelhança com o que se passa no desenho e com nosso cotidiano? Vocês acham que fazemos coisas parecidas com o que vemos no desenho, o que? Há algum modo de diminuir/evitar as influências que são exercidas por essas instituições no nosso cotidiano?

A participação dos alunos na atividade se deu de forma ampla e com muito entusiasmo. E, com essa atividade, nos foi possível provocar a reflexão sociológica acerca de como podemos ver/assistir e perceber nosso cotidiano por meio de nossos “programas” favoritos.

A atividade (2) “Memória e Inventário fotográfico”, foi desenvolvida com turmas de 2º ano e trabalhou os conteúdos: memória, etnografia, fotografia e acervo museológico. A proposta foi que os alunos utilizassem o conteúdo que já estava sendo discutido nas aulas anteriores, bem como uma atividade de entrevista e experiência etnográfica que eles realizaram, para produzir um inventário fotográfico. Cada aluno tirou ou levou uma fotografia que despertava neles algum tipo de memória; para cada foto foi feita uma ficha de catalogação; e juntas as fotografias formaram o inventário fotográfico da turma que foi exposto e apresentado por eles em um evento da escola chamado “Feira Cultural”.

Na aula em que apresentamos a ideia, fizemos uma introdução do tema “Memória - de objeto/fotografia a acervo museológico”, utilizando slides e discutindo questões sobre: como reconhecer o que é patrimônio cultural?; o que é um inventário?; categorias e formas de classificação. Apresentamos as orientações para o preenchimento da ficha de catalogação conforme o modelo que elaboramos, com categoria (lugares, objetos, celebrações/festas, saberes, formas de expressão), título, localização e data, e encerramos comentando sobre a importância da catalogação para a preservação do nosso patrimônio cultural e estabelecer a data para entrega da foto com a ficha preenchida. A atividade de preparação do inventário durou algumas semanas, com orientações e acompanhamento dos trabalhos.

No dia do evento, toda a escola estava mobilizada, sendo que cada série/ano estava envolvido em alguma atividade. Permanecemos boa parte do tempo com a turma que acompanhamos. Os alunos se preocuparam em organizar a exposição, preparando porta-retratos, levando forros de mesa e tnt para decorar a sala. Foi

interessante como cada um tinha uma história para contar tanto sobre o que representava a foto que tiraram/escolheram, quanto sobre o processo da realização da atividade. Muitos comentaram que tiveram que conversar com os pais ou



peessoas mais velhas e outros fizeram pesquisas.

FIGURA 1: alunos do 2º ano do CEJA participando da Feira Cultural. Fonte: acervo das autoras.

A atividade (3) “Aula e oficina sobre Bonecas Abayomi”, teve como iniciativa mostrar aos alunos as diferenças culturais e sociais que existem em nosso meio. Explicamos que durante o tráfico de pessoas negras, nos navios que vinham da África, as crianças choravam muito – e as mães, com o intuito de acalmá-las, retiravam tiras da saia e faziam bonecas para que se acalmassem. Realizamos essa breve introdução falando um pouco sobre a origem das bonecas que faríamos, momento em que os alunos mantiveram-se muito atento à história. Assim, compreenderam que as bonecas também representam a resistência daquelas escravas, mesmo enfrentando opressões e violências.

Na parte da oficina e fabricação das bonecas Abayomi, observamos que alguns tiveram certo preconceito, porque o corpo dela tinha que ser com tecido preto e não poderia ter rosto. Por isso, reforçamos que a boneca Abayomi representa a cultura negra e que nós fazemos parte dessa história, dando exemplo do povo Kalunga do interior de Goiás, que são descendentes de pessoas escravizadas e fazem parte do nosso estado. Sobre o rosto, apresentamos a ideia de que podemos ser o que quisermos e dessa forma as crianças, sem identificar um rosto específico, podem incluir diferentes formas de culturas e vivências. Por fim, a aula foi um importante momento de produção de conhecimento, provocando reflexões sobre as diferenças, mas também indo ao encontro de nossa própria história.



FIGURA 2: bonecas Abayomi confeccionadas por alunos do CEJA. Fonte: acervo das autoras

Considerações finais: Pensar essas atividades de “intervenção”, para além do conteudismo sem contextualização aproximada do cotidiano, foi, tanto para os alunos quanto para as proponentes das atividades, uma experiência prazerosa e única de aprendizado conjunto, principalmente na articulação feita no PIBID entre nós, bolsistas, e os/as professores/as das escolas nas quais atuamos.

A experiência no PIBID possui grande importância na formação de futuros docentes por possibilitar a interação com a escola durante a graduação. Desenvolver as propostas de atuação no ensino médio que descrevemos nesse trabalho, exigiu planejamento e um esforço conjunto para transformar os conteúdos que temos na universidade em conteúdos escolares e de forma didática para adolescentes entre 15 e 18 anos. Esse tipo de oportunidade e iniciativa se mostra algo essencial para a nossa formação em Licenciatura em Ciências Sociais e para a construção de novas práticas e projetos didáticos para o ensino de Sociologia no ensino médio.

Referências:

HOOBS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WWF Martins Fontes, 2013.

CANAU, V (Org). A Didática em Questão. 21ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 28ª edição. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 41ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

Fonte Financiadora: O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes).

O CONSUMO DE ÁGUA E AS QUESTÕES AMBIENTAIS: UM LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O CONSUMO DIRETO E INDIRETO DE ÁGUA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

GONTIJO, M. C.¹; COELHO, L. A. C.²; RAMOS, L. S.³; DINIZ, E. P.⁴. MESQUITA, N. A. S.⁵.

Palavras-chave: Pegada Hídrica; PIBID; Educação Ambiental.

Justificativa/Base teórica: O consumo e a escassez de recursos hídricos tem sido um tema abordado há anos nos planos de ensino escolares, na mídia e em todos os meios de comunicação e educação formais e não formais. No entanto, no geral, os mecanismos de ação sugeridos para a economia do consumo de água se limitam a ações que dizem a respeito da água consumida apenas de forma direta pelas cidadãs e cidadãos, deixando de lado a água indireta, que está "oculta" em tudo aquilo que consumimos, principalmente em nossos alimentos. Essa água "oculta" é chamada de Pegada Hídrica. Vários autores já sinalizam o fato de que, apesar do volume de recursos hídricos que o Brasil detém, cerca de 12% da água potável do planeta, a crise hídrica atingirá a todos (Grassi, 2001). Tendo em vista a preocupação com tal aspecto, essa discussão precisa ser realizada no âmbito escolar, pois considera-se que a escola é o espaço em que é possível formar opiniões e despertar os sujeitos para ações mais coerentes em termos de uso racional dos recursos naturais.

Objetivo: O objetivo do trabalho desenvolvido pelos alunos bolsistas, sob orientação das professoras responsáveis, foi levantar dados sobre o uso de água na casa de alunos de segundo ano de ensino médio, e verificar se a partir das informações obtidas, pode-se fazer uma relação entre o consumo responsável de água e a preocupação com as questões ambientais, como por exemplo, o desperdício.

Metodologia: Este trabalho se constitui em um relato sobre um levantamento a respeito do consumo de produtos cotidianos no intuito de calcular a água, direta e indireta, consumida pelos alunos de 2º ano do Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás Waldemar Mundim - escola parceira do PIBID. Aplicou-se um questionário com o objetivo de, a partir dos dados do questionário, criar uma cartilha para ser aplicada para os próprios alunos da referida instituição no intuito de sensibilizá-los quanto aos seus dados de consumo hídrico e ressaltar a importância do conhecimento da Pegada Hídrica de cada um. O relato de experiência é um

¹ Bolsistas do PIBID /UFG. Acadêmica e do Instituto de Química – IQ/UFG. E-mail: matheus.ufg.cg@hotmail.com;

² Bolsistas do PIBID /UFG. Acadêmica e do Instituto de Química – IQ/UFG. E-mail: laysquimicaufg@gmail.com;

³ Bolsistas do PIBID /UFG. Acadêmica e do Instituto de Química – IQ/UFG. E-mail: lucas123sr@hotmail.com;

⁴ Bolsista Supervisora do PIBID /UFG . Professora do Colégio Estadual Waldemar Mundim.. E-mail: elgiapf@gmail.com;

⁵ Bolsista Coordenadora do PIBID/UFG Química. Docente do Instituto de Química IQ/UFG. nyuara2006@gmail.com.

documento em que deve estar registrado todo o percurso desenvolvido pelos envolvidos nas atividades de monitoria (exemplo: orientador(a), monitor(a), assistidos pela monitoria, servidores da Unidade Acadêmica, etc.)

A ação dos bolsistas na escola-parceira, deu-se através da aplicação de um questionário disponibilizado em um site⁶ - The Water Footprint Network - que tem como objetivo estimular e alertar a população mundial para o uso inteligente de recursos hídricos. O questionário foi respondido em casa, para que dessa forma, a família de cada aluno pudesse participar da atividade, ajudando-o a responder às questões de forma coerente, de acordo com a realidade vivenciada em cada lar no que diz respeito ao consumo de alimentos e de água. O prazo estipulado para a entrega da atividade foi de uma semana, para que, se alguma resposta fosse desconhecida ou se houvesse necessidade de que alguma observação de um dado, como por exemplo, o quanto se come de legumes por semana, os alunos pudessem observar e responder essas questões durante esse período. Com os questionários respondidos, o tratamento dos dados foi feito na Calculadora Pessoal do site em que o questionário foi retirado, levando-se em consideração, que o país selecionado para realização do cálculo foi o Brasil. Cada questionário teve suas respostas submetidas individualmente, e seus dados retirados, anotados e tabelados para posteriores discussões.

Resultado e discussão: Após a análise dos questionários obtidos, fez-se uma seleção dos questionários respondidos que melhor condiziam com a realidade, já que constatou-se que alguns continham dados com valores destoantes da realidade. Retirou-se da base de dados os questionários incompletos e que continham esses valores que destoavam da realidade. Com isso, constatou-se que a interpretação de texto dos alunos é deficiente na hora de responderem questionários, assim como quaisquer outras questões em trabalhos, testes e provas. Após a seleção, 57 questionários foram utilizados para a formulação dos dados da Pegada Hídrica de cada aluno. A parte da Pegada Hídrica referente apenas ao consumo de carne e a porcentagem dessa sobre a Pegada Hídrica total encontra-se apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 - Dados obtidos por meio do questionário sobre o consumo direto e indireto de água (Pegada Hídrica)

Nome do Aluno	Peg. Hídrica/m ³ ano ⁻¹	Peg. Hídrica da carne/m ³ ano ⁻¹	Porcentagem da Peg. Hídrica da Carne
Média	2802	1736	59%
Desvio Padrão	1569	1174	19%

Na Tabela 1 tem-se os dados obtidos por meio da pesquisa com o questionário onde a média da Pegada Hídrica dos alunos foi de $(2802 \pm 1569) \text{ m}^3\text{ano}^{-1}$, tendo no Brasil uma média de $2027 \text{ m}^3 \text{ per capita}$ por ano (Hoekstra e Mekonnen, 2011). Ao comparar as duas médias, pelo desvio padrão da média analisada pelos questionários, vê-se que se encaixa dentro da apresentada na literatura, tendo em vista que o desvio padrão seja tão alto por conta da grande variedade de gastos de uma pessoa para a outra em relação ao consumo de produtos que estão relacionados com o consumo direto e indireto de água. Isso dentre apenas alunos de

⁶Disponível em: < <http://waterfootprint.org/en/resources/interactive-tools/personal-water-footprint-calculator/personal-calculator-extended/>>. Acesso em: 02 de agosto de 2017.

2º ano do Ensino Médio de uma mesma escola - em escala nacional imaginamos que a desvio seja ainda maior.

Outro dado importante observado durante a análise dos dados foi a relação do consumo de carne com a Pegada Hídrica. Em média, (59 ± 19)% da Pegada Hídrica total dos alunos foi somente dada pelo consumo de carne, que ficou com uma média de (1736 ± 1174)m³ano⁻¹. Esses números mostram que a forma como consumimos carne é o principal fator para o consumo indireto de água, onde tem-se que a produção de um quilo de carne bovina pode chegar ao consumo de 15000 L de água (Hoekstra e Mekonnen, 2010). No Relatório Mundial das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento dos Recursos Hídricos 2017 da Unesco é apontado que:

Globalmente, prevê-se que a demanda de água irá aumentar de forma significativa nas próximas décadas. Além do aumento no setor agrícola, atualmente responsável por 70% das extrações de água em todo o mundo, são previstos aumentos elevados em outros setores, especialmente nas indústrias e na produção de energia (WWAP, 2015). A alteração dos padrões de consumo, incluindo a mudança para dietas ricas em alimentos que exigem muita água para a sua produção (como a carne[...]) vai piorar a situação. (Koncagül et. al., 2017, p.2)

Um dos objetivos do trabalho foi a criação e a aplicação da cartilha no segundo semestre desse ano (2017), com esses dados dos alunos, para que fosse apresentado o conceito de Pegada Hídrica e a importância do conhecimento sobre o seu próprio consumo de água. A cartilha foi elaborada está apresentada a seguir:

Figura 1 - Cartilha (não finalizada) sobre a Pegada Hídrica com os dados dos alunos do CPMG Waldemar Mundim



Essa cartilha será entregue no CPMG Waldemar Mundim para os alunos de 2º ano do Ensino Médio como um material sobre Educação Ambiental para sensibilizá-los quanto seus dados e os dados mundiais e nacionais sobre o consumo de água.

Conclusão: A partir do trabalho desenvolvido, infere-se que nas aulas de Química é possível trabalhar as questões ambientais visando a sensibilização dos estudantes para questões que são relevantes para a população em geral. Ao trabalharmos o contexto da água em uma atividade que parte de informações dos alunos e de suas famílias, foi possível perceber o envolvimento dos estudantes e, para os bolsistas em formação, evidenciou-se que o processo de contextualização no ensino de Química perpassa, para além de exemplos do cotidiano, aspectos sociais e econômicos que são importantes e que podem ser discutidos na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GRASSI, M. T. As águas do planeta Terra. Cadernos Temáticos de Química Nova na Escola. Edição Especial, maio, 2001.

HOEKSTRA, A. Y; MEKONNEN, M. M. *The green, blue and grey water footprint of farm animals and animal products*. Value of Water Research Report Series UNESCO-IHE, n.48. Delft, 2010. 43p.;

HOEKSTRA, A. Y; MEKONNEN, M. M. *National water footprint accounts: the green, blue and grey water footprint of production and consumption*. Value of Water Research Report Series UNESCO-IHE, n.50. Delft, 2011. 44p.;

KONCAGÜL, E. et al. Relatório Mundial das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento dos Recursos Hídricos 2017. Programa Mundial das Nações Unidas para Avaliação dos Recursos Hídricos Gabinete do Programa de Avaliação Global da Água Divisão de Ciências Hídricas, UNESCO. Perúgia, 2017. 12p.

POSSIBILIDADES FORMATIVAS DA ATIVIDADE DE CAMPO NO MORRO DA SERRINHA PARA O ENTENDIMENTO DA TEMÁTICA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*SILVA, Michele Andrade*¹. *SILVA, Alison Hideo Jolo*². *PIRES, Thais Raquel*³.

**ROSA, Dalva Eterna Gonçalves. LOBO, *LOBO, Hemyleni Alessandra Borges.*

Palavras-chave: Educação ambiental, Atividade de Campo, PIBID, educação não-formal.

Justificativa: Este trabalho é resultado do projeto de ensino-aprendizagem intitulado Quem cuida do Meio Ambiente? Foi desenvolvido com a turma B1 da Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães, parceira do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES, no âmbito do Subprojeto Interdisciplinar, composto pelas seguintes áreas: Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas e em Geografia.

O projeto teve como objetivo promover o debate acerca da educação ambiental e propor ações que podem ser tomadas em escala local. A temática ambiental ganha força e visibilidade após mudanças socioambientais impostas pelo modelo de produção capitalista, notamos assim que existe uma apropriação do discurso ambiental pelo modelo de produção vigente (PORTO-GONÇALVES, 2006), esses argumentos aliados ao estudo das várias concepções de Educação Ambiental compreendidas pelo viés econômico, da sensibilização e crítico nos levou a pensar em atitudes que podem ser tomadas no espaço em que os educandos vivem e com os quais se relacionam, com vistas a uma educação crítica e emancipatória.

Objetivo: Desenvolver postura crítica diante a realidade, as informações e os valores veiculados pela mídia, com base na percepção do ambiente visitado, por via de conceitos geográficos e biológicos.

*Resumo revisado pela Coordenadora de Área *Dalva Eterna Gonçalves Rosa* do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Interdisciplinar em licenciatura em Pedagogia, Geografia e Ciências Biológicas da CAPES E-mail institucional: pibidfeufg@gmail.com.

¹Michele andrade da silva bolsista do PIBID, acadêmica do curso de Geografia\licenciatura no Instituto de Estudos Socioambientais(IESA), E-mail: michele.ageo@gmail.com. ²Alison Hideo Jolo Silva bolsista do PIBID, acadêmico do curso de Ciências Biológicas\licenciatura no Instituto de Ciências Biológicas (ICB), E-mail: alisonhjs13@msn.com. ³Thais Raquel Pires bolsista do PIBID, acadêmica do curso de Geografia\licenciatura no Instituto de Estudos Socioambientais(IESA), E-mail: thaismaiapires@hotmail.com. **Hemyleni Alessandra Borges professora Supervisora do PIBID, Professora na escola Municipal Professor trajano de Sá Guimarães.* E-mail: hemyleni@gmail.com.

Metodologia: A metodologia utilizada foi a atividade de campo, visitamos o morro da Serrinha localizado no setor Serrinha\Goiânia no dia 24 de Agosto de 2017. Percorremos, com os educandos, um trajeto de 450 metros da escola ao morro. O trabalho de campo é um procedimento metodológico importante no ensino de Geografia e Ciências. Ele possibilita aos educandos visualizarem as diferentes paisagens, a cidade, a poluição e as transformações pelas quais passam o espaço urbano.

Resultados, discussão: Durante a atividade de campo foi possível verificar o estado das ruas próximas à escola, que estavam sujas como foi observado pelos educandos. As diferentes paisagens foi algo que chamou a atenção deles, se admiraram de ao lado de um morro ter um empresa de jornal, muitos prédios e poucas árvores, o contrário do que observavam no morro. Muitos alunos moram distante da escola e sair dos seus muros, mesmo que nas imediações, possibilitou ver como a cidade é diferente, composta por bairros “nobres” e outros periféricos, por exemplo.

A verticalização do espaço urbano no bairro Serrinha se apresenta com muita força e salta os olhos, muitos prédios, alguns deles altos e isso também chamou a atenção dos alunos, outro aspecto foram as construções em andamento, que em pouco tempo estarão prontas, mostrando a rapidez com que o espaço urbano se modifica e se refaz.

Ao chegarem ao morro da Serrinha observaram que algumas coisas haviam mudado, o chão que o educandos pisavam era de rocha sedimentar, em vez de asfalto, com o que estão acostumados. O terreno tinha declividades acentuadas, mas isso não atrapalhou o trajeto. Questionamos as crianças sobre o que elas estavam vendo, diziam árvores, perguntamos novamente: Como são essas árvores? torcidas, diferentes da que eles viam quando percorriam o bairro da serrinha.

O cerrado se apresentou a eles com toda a sua magnitude, partes queimadas do morro já começavam a florescer, característica do bioma que tem resistência ao fogo. Se antes pensar no cerrado era uma abstração naquele momento se tornou

algo palpável e com cheiros, os Ipês amarelos floridos nos permitiu falar sobre a falta de chuva e questionar o eles estavam vendo, as árvores perdendo suas folhas nessa época do ano. Poder ver o cerrado, ainda que em uma fração pequena, foi uma experiência educativa ímpar para os educandos.

De fato foi possível trabalhar com vários elementos da educação ambiental, a poluição da cidade e a importância de não jogar lixo no chão embasado nos 3Rs que são eles: reduzir, reciclar e reutilizar, no qual, foi possível resgatar o trajeto até o morro exemplificando por meio de oficina de brinquedos que é possível dar outros fins as garrafas de plástico e ao papel que não raro são vistos nas ruas de Goiânia. Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental, na Lei n 9795/99, Art 1 diz que a Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e ética ambiental.

Considerações finais :Como o processo de ensino-aprendizagem é realizado de forma processual e contínua, com base nas observações e no registro da turma B1, em conjunto com a atividade de campo realizada no Morro da Serrinha, possibilitou a oportunidade de uma experiência enriquecedora no conhecimento científico, e que para nós bolsistas é de extrema importância para nossa formação como docentes. Falar sobre a EA é sempre um desafio, e a visita auxiliou professores, graduandos e educandos a se sentirem parte do meio ambiente. Se por um lado as empresas avançam sobre a natureza, por outro mostramos aos educandos que é possível fazer sua parte. Ainda que não tenhamos o poder de frear a poluição podemos auxiliar no processo de conscientização, sobre a terra, o solo e sua riqueza socioambiental.

Referências

BRASIL. **Lei n 9.795** de 1990: Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. 1990.

MARTINES, A. LEME, R.C.. **O TRABALHO DE CAMPO COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE GEOGRAFIA O ESTUDO DE CASO DA VILA MALVINA – GUAÍRA/PR.** Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_adilson_martinez.pdf>. Acesso em: 08 de set de 2017.

Ministério do Meio Ambiente. **Princípio dos 3R's.** Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/producao-e-consumo-sustentavel/consumo-consciente-de-embalagem/principio-dos-3rs>>; Acesso em: 01 de junho de 2017.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Capítulo 01: a construção do sistema-mundo moderno-colonial numa perspectiva ambiental.

TEROSSO, M. J.; SANTANA, L.C.. **Concepções e práticas de educação ambiental presentes nos projetos da Universidade Livre Do Meio Ambiente (Umasq).** Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambient. E-ISSN 1517-1256, v. 30, n.2, p. 64 - 84, jul./dez. 2013.

TONZONI, Reis. **Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da EA: algumas contribuições.** In: Anais da 30ª Reunião anual da Anped, Caxambú, 2007.

PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR¹

PINHEIRO, Nathália Gomes de Campos². **CARVALHO**, Hellen Cristina Lopes de.³
CUNHA, Susanna Lourenço⁴. **MARTINS**, Vanilda Aparecida Oliveira⁵. **MACHADO**,
Patrícia Roberta de Almeida Castro⁶

Palavras chave: currículo, cidadania, democracia, planejamento escolar.

Justificativa / base teórica: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) rege a educação formal no Brasil. Em seu artigo 26 define que, partindo de uma base comum nacional, o currículo escolar deve ser complementado observando-se as necessidades locais (BRASIL, 1996). Entretanto, observamos que na educação básica em Goiás as escolas não dispõem de autonomia a respeito da condução destes saberes em suas mais diversas formas de expressão. Percebemos que esta também é uma realidade em todo o território nacional. A escola desenvolve suas atividades baseada no seu Projeto Político Pedagógico, mas está subordinada ao currículo proposto pela Secretaria de Educação (SEDUC/GO, 2011). O currículo, em uma abordagem crítica, se refere a todas as atividades desenvolvidas no espaço escolar (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012). Contudo, o que habitualmente se encontra em prática se refere, mais estritamente, à sistematização dos conteúdos a serem ministrados: uma grade curricular (SEDUC/GO, 2013). Dessa forma, o currículo é muitas vezes executado sem uma reflexão sobre a função social, política, cultural e econômica da instituição escolar. A instituição escolar, como projeto, acaba sendo conduzida sem se considerar o que se concebe como escola, ou de qual ser humano a escola pretende formar.

O aprendizado se relaciona a amplos aspectos constitutivos do indivíduo: cognitivo, emocional, afetivo, social, cultural, econômico (PASCALE; LARA, 2004). No entanto, observa-se que em alguns contextos educacionais a definição dos conteúdos é fruto de uma imposição mediada por avaliações diagnósticas (SEDUC/GO, 2011) que não

¹ Resumo revisado pela orientadora e coordenadora do PIBID de Letras: Espanhol, Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado.

² Bolsista de ID do programa PIBID de Letras: Espanhol da UFG.

³ Bolsista de ID do programa PIBID de Letras: Espanhol da UFG.

⁴ Bolsista de ID do programa PIBID de Letras: Espanhol da UFG.

⁵ Professora supervisora do programa PIBID de Letras: Espanhol de Letras: Espanhol da UFG.

⁶ Professora orientadora e coordenadora do programa PIBID de Letras: Espanhol da UFG.

dialogam necessariamente com a prática em sala de aula. Assim, o aprendizado fica comprometido, pois nem sempre se concretiza a aquisição de tais conteúdos devido ao tempo limitado para seu desenvolvimento. Por um lado há a imposição da grade curricular e, por outro, a percepção docente de sua impraticabilidade. O que aprofunda o processo de perda de autonomia da prática docente.

A imposição da grade curricular engessa o planejamento escolar, não permitindo uma maior efetividade na concretização de seu ensino por meio de recursos metodológicos, seleção e abordagem de conteúdos apropriados que atendam à realidade escolar. Assim conduzido, o currículo pode privar os educandos de uma real aquisição dos conteúdos, contribuindo para aumentar a desigualdade e a discriminação dos grupos sociais marginalizados (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012). Nesse sentido, a formação para a cidadania também fica prejudicada.

Abordar o tema cidadania no âmbito escolar é inevitável, uma vez que a escola auxilia na formação de indivíduos que deverão atuar na sociedade. Para isso, é necessário possibilitar aos estudantes uma maior percepção e compreensão de si enquanto sujeitos e indivíduos sociais. De acordo com Botelho e Schwarcz (2012), na modernidade, o conceito de cidadania está vinculado aos “direitos humanos”, nasce junto ao conceito de jusnaturalismo (direito natural, isto é, todos os princípios, normas e direitos que se têm como ideia universal e imutável de justiça e independente da vontade humana). Conforme os autores, a palavra *cidadania* surge na Antiguidade, oriunda da palavra latina *civitas*; seu significado foi se modificando ao longo do tempo, sendo agregados novos valores e sentidos a cada sociedade.

No Brasil, segundo Botelho e Schwarcz (2012), a conquista da cidadania confundiu-se com os movimentos patrióticos que reivindicavam a liberdade do país, como a luta pela independência e a abolição da escravidão (lembrando que fomos a última nação a conseguir a abolição). Só após a Constituição de 1988, o Brasil conseguiu estabelecer direitos humanos e deveres para seus cidadãos, como o Código de Defesa do Consumidor (CDC), Código de trânsito, Código Civil entre outros. Com isso, percebemos que o conceito de cidadania está em constante transformação, e a escola tem um importante papel nesse processo, pois ela atua em boa parte da nossa formação enquanto cidadãos. Contudo, a instituição escolar ainda reproduz práticas de autoritarismo que não condizem com os avanços da sociedade na busca

por uma democracia efetiva, em que a população de fato participe das tomadas de decisão política. Desse modo, ela anda na contramão do desenvolvimento e das necessidades sociais, quando não reflete sobre suas práticas e não cria as possibilidades para a construção de relações democráticas em seu interior.

Apesar disso, a democracia no âmbito escolar é possível. Nas últimas décadas tem aumentado o número de escolas que reorganizaram seu currículo de maneira a construir sua gestão de forma democrática, integrando toda a comunidade escolar nesse processo. Considera-se que democracia não se limita apenas à prevalência da vontade da maioria, mas objetiva integrar a comunidade na tomada de decisões responsáveis para a coletividade (ARAÚJO, 2012). Esse não é um processo fácil, mas tem se apresentado exitoso nas instituições escolares que se propuseram a essa transformação. Não se trata, também, de um processo ao qual se chega a uma conclusão cristalizada, pois é próprio da democracia o seu constante movimento e adequação às necessidades que surjam no cotidiano escolar.

Na escola onde atuamos por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), podemos perceber, por meio da prática, que não há uma participação de toda a comunidade escolar na formulação do seu currículo; e o que se apresenta é uma real necessidade de mudança dos modelos utilizados pela instituição escolar. Contudo, é possível começar um processo de democratização por meio de projetos de conscientização. Nosso trabalho, como bolsistas, será buscar alternativas, junto à comunidade escolar, para uma maior efetividade no ensino de língua espanhola.

Objetivos: Entender os limites do conteúdo programático da língua espanhola, no processo de ensino e aprendizagem e na constituição do currículo escolar. Analisar a importância do currículo na construção da autonomia discente. Observar a relevância da escola no acesso e produção de cidadania. Investigar o exercício de práticas democráticas, para a promoção de acesso e produção de cidadania.

Metodologia: Este trabalho é constituído por apontamentos iniciais e integra uma pesquisa em desenvolvimento para o programa PIBID de Letras: Espanhol. Refere-se a um estudo teórico-prático que busca perceber os limites e apontar as possibilidades de desenvolvimento da atividade escolar como prática social, política e cultural, tendo como espaço de ação as aulas de língua espanhola e o diálogo

com a comunidade escolar, em uma escola estadual de Aparecida de Goiânia. Para isso, serão feitas análises dos documentos que definem as atividades escolares nos espaços institucionais às quais se vincula. São eles: LDBEN, nº 9.394/1996; Pacto Pela Educação – Reforma Educacional Goiana; Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás – Versão Experimental; e o Projeto Político Pedagógico da escola. Vamos observar as características destes documentos e verificar sua correspondência com as atividades escolares. A partir dessas análises, serão desenvolvidos questionários para colhermos informações sobre o interesse dos alunos e professores, na participação da constituição do currículo escolar.

Resultados/discussão: Iniciamos no programa PIBID em setembro de 2016, desde então, observamos a necessidade de reflexão constante sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola. Possibilidade que nos foi oferecida pelas características do programa PIBID, uma vez que estivemos desenvolvendo atividades em sala de aula e em constante atividade de pesquisa, seja nas disciplinas da graduação ou nas pesquisas específicas relacionadas às atividades do programa. Desta maneira, nos foi possível elaborar as presentes reflexões iniciais sobre a atividade escolar na especificidade do momento histórico em que atuamos.

Conclusões ou considerações finais: Entendemos que, para que esta reflexão ocorra, é necessário haver condições de trabalho docente que permitam conciliar a sala de aula e a pesquisa, tema que deverá ser trabalhado no decorrer das atividades do programa. Consideramos, também, a eminente necessidade de ampliar as práticas democráticas em todos os processos da construção das atividades no ambiente escolar. Práticas que se apresentam fundamentais para a possibilidade de acesso e construção da cidadania como instrumento de intervenção na sociedade.

Referências:

ARAÚJO, U. F. de. O processo de construção de escolas democráticas. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 1, n. 1, p. 78-86, ago./dez. 2012.

BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. Cidadania e direitos: aproximações e relações. In: BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (Org.). *Cidadania, um projeto em construção*. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 7-25.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/1996. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf, acessado em: 05 de set. 2017.

GONÇALVES, N. G. *Constituição histórica da educação no Brasil*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

GROCHOSKA, M. A. *Organização escolar: perspectivas e enfoques*. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P.; PINHEIRO, L. R. *A função do currículo no contexto escolar*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MACHADO, N. J. *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001.

PASCALE, R.; LARA, W. *Relações do ensinar*. São Paulo: Paulus, 2004.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SEDUC/GO. Pacto pela educação – reforma educacional. 2011. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/docs/Microsoft%20PowerPoint%20-%20Lan%20C3%A7amento%20do%20Pacto%20Pela%20Educa%20C3%A7%C3%A3o%20-%20Reforma%20Educacional%20Goiana.pdf>, acessado em: 05 de set. 2017.

SEDUC/GO. Currículo referência da rede estadual de educação de Goiás – versão experimental. 2013. Disponível em:

<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>, acessado em 05 de set. 2017.

Fonte financiadora: CAPES – PIBID

BORGES, Omar Otton Leal¹. **SANTOS**, Lorena Salles dos.² **FURTADO**, Isaias Ferreira³. **CABRAL**, Mariana Maia⁴. **OLIVEIRA**, Vitalino Garcia⁵.

Palavras-chave: Linguística de *Corpus*. PIBID. ENEM.

Justificativa/Base teórica: O subprojeto Letras-inglês, desenvolvido no PIBID (Programa de Iniciação à Docência), tem como parceira a Escola Estadual Marcondes de Godoy, em Jataí, Goiás e, como público-alvo, seus alunos de Ensino Médio.

O ensino da Língua Inglesa (doravante LI) como língua estrangeira em escolas regulares é de suma importância, pois trata-se de uma língua franca, global, e é a linguagem utilizada principalmente no ramo dos negócios; assim, em qualquer lugar que se vá, existe sempre alguém se comunicando em LI (GRADDOL, 2006).

Pelo fato de o Ensino Médio preparar o alunado para ingressar na universidade, o ensino de LI em escolas regulares prioriza a leitura e a compreensão de textos. Para isso, é necessário abordar as estruturas linguísticas e o léxico dessa língua.

Algumas propostas de ensino de línguas com foco no léxico surgiram nos anos de 1980, dentre eles o *Lexical Approach* (Abordagem Lexical) desenvolvida por Lewis (1983). O *Lexical Approach* (LEWIS, 1983) tem como característica principal a centralidade do léxico no conteúdo e na metodologia. Esse autor reconhece quatro tipos de itens lexicais, a saber: 1) palavras e poli palavras; 2) colocações; 3) enunciados institucionalizados; e 4) expressões ou estruturas frasais. As palavras são consideradas elementos independentes, porém a mudança pode ocasionar a mudança de significado de um enunciado. Já as poli palavras funcionam como uma extensão dessa categoria, por exemplo as chamadas expressões idiomáticas. As

Artigo revisado por: Vitalino Garcia Oliveira - Professor Supervisor (O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA LINGUÍSTICA DE *CORPUS*)

¹ UAE Ciências Humanas e Letras, Curso de Letras Inglês, olealborges@gmail.com;

² UAE Ciências Humanas e Letras, Curso de Letras Inglês, lorena_salles123@hotmail.com;

³ UAE Ciências Humanas e Letras, Curso de Letras Inglês, isaias.ff@hotmail.com;

⁴ UAE Ciências Humanas e Letras, Curso de Letras Inglês, mary.kiri@hotmail.com;

⁵ SEDUC, EE Marcondes de Godoy, supervisor PIBID Letras Inglês, vitalinogarcia@gmail.com

colocações, por sua vez, são um conjunto de palavras que aparecem sempre reunidas, com muita ocorrência, por exemplo: *piece of cake* (*pedaço de bolo*). Os enunciados institucionalizados são aqueles muito mais presentes na linguagem oral que na escrita e tem um significado mais pragmático do que referencial. E, por fim, as expressões ou estruturas frasais, que são a versão escrita dos discursos institucionalizados. Segundo Lewis (1993), um curso de qualidade de língua estrangeira deve balancear esses quatro itens lexicais de acordo com o perfil dos alunos.

.Objetivo: Apresentar os princípios teórico-metodológicos utilizados na oficina *Horse or Cow* (Cavalo ou Vaca?) para alunos do Ensino Médio da escola-parceira.

Metodologia: A elaboração da oficina utilizou os pressupostos da Linguística de *Corpus* - subárea da linguística que utiliza de meios computacionais para analisar um *corpus* específico, fomentando uma investigação quantitativa da frequência de ocorrências dentro do mesmo (VIANA & TAGNIN, 2010). O passo inicial foi a compilação das provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) no período compreendido entre 2010 e 2016. Estas encontram-se disponibilizadas em Pdf no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), "<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>". Em seguida, foram selecionados apenas os textos e atividades das provas que estivessem em Inglês. Estes foram salvos no formato ".txt" para que pudessem ser lidos pelo programa *WordSmith Tools* 6,0 (WST, SCOTT, 2012).

As ferramentas utilizadas nesse processo foram a *Wordlist* (Lista de Palavras) e o *Concord* (Concordanciador). A *Wordlist* fornece a quantidade de palavras que há no *corpus* selecionado, mostrando a frequência de cada palavra, e organizando-as por ordem de ocorrência. Já o *Concord* permite-nos encontrar o texto em que a palavra selecionada se encontra no referido *corpus*.

De posse dos resultados requeridos, foram preparadas atividades a partir das palavras que apareceram mais vezes no *corpus* selecionado. Na primeira delas, as palavras selecionadas foram associadas a imagens, o que faz com que os alunos possam aprender as palavras associando as imagens, como podemos observar na figura 1 a seguir:

[Digite aqui]

1) Associe as palavras às imagens correspondentes:

a) Boss

b) Call

c) Cottage

d) Say

e) Horse

Figura 1: Amostra de slide relacionando palavras e imagens.
Fonte: autores

Na segunda atividade, as palavras foram associadas às suas respectivas definições. Dessa forma, o bolsista lia as palavras em inglês e instruía os alunos a estabelecerem a relação entre elas.

Definições

a) Boss () A small house, typically in farmer. / casa é que na, normalmente na zona rural..

b) Call () A person who is in charge of a worker or organization. / pessoa que está no comando de um trabalhador ou organização.

c) Cottage () A large animal with four legs, a mane and a tail. / Grande animal com quatro pernas, crina e rabo.

d) Say () To speak or tell somebody something, using words. / Falar ou contar algo a alguém, usando palavras.

e) Horse () Give (a baby or animal) a specified name. / Dar (um bebê ou animal) um nome especificado.

Figura 2 – Amostra de slide de palavras e definições.
Fonte: autores

A terceira atividade, por sua vez, consistia do texto propriamente dito. Os alunos foram instruídos a localizar as palavras trabalhadas no texto e, associando-as ao seu conhecimento prévio, foram construindo o sentido dele. Com a dificuldade de muitos em ler e compreender o texto em LI, foi essencial a intermediação do bolsista, auxiliando e tirando dúvidas daqueles que o procuravam.

[Digite aqui]

Horse or cow

Prior to taking retirement and selling off his land, a farmer needed to get rid of all the animals he owned, so he decided to call on every house in his village. At houses where the man was the boss, he gave a horse; at houses where the woman was the boss, he gave a dairy cow.

Approaching one cottage, he saw a couple gardening and called out, 'Who's the boss around here?'

"I am," said the man.

The farmer said: 'I have a black horse and a brown horse. Which one would you like?'

The man thought for a minute and said, 'The black one.'

"No, no, get the brown one," said his wife.

The farmer said, "Here's your cow."

TIBBALLS, G. **The book of senior jokes**. Great Britain: Michael O'Mara, 2009 (adaptado).

Figura 3: Texto: *horse or cow*
Fonte: ENEM 2015³.

Após lerem e entenderem o assunto do texto, por meio de estratégias de leitura trabalhadas pelo bolsista, os alunos puderam analisar a questão do ENEM 2015 que tinha este texto como base (figura 4):

(ENEM 2015) O texto relata o caso de um fazendeiro prestes a se aposentar e vender sua fazenda. O aspecto cômico desse texto provém da:

- A) Constatação pelo fazendeiro da razão de sua aposentadoria.
- B) Opinião dos vizinhos referente à forma de se livrar dos animais.
- C) Percepção do fazendeiro quanto à relação de poder entre o casal.
- D) Agressividade da esposa relacionada a um questionamento inocente.
- E) Indecisão dos cônjuges quanto à melhor escolha a ser feita no momento.

Figura 4: Questão do ENEM 2015.
Fonte: Enem 2015⁴

Resultados/discussão: Por meio da elaboração e execução de atividades diferenciadas, pautadas pela teoria lexical de Lewis e também pelos preceitos da

³ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%201_01_AZUL.pdf. Acesso em 03 ago. 2017.

⁴ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%201_01_AZUL.pdf. Acesso em 03 ago. 2017.

[Digite aqui]

Linguística de *Corpus*, a oficina contribuiu para aprimorar a capacidade de leitura e interpretação de textos em LI dos estudantes do Ensino Médio da escola-parceira.

Para isso, foram utilizados os três princípios básicos ditados por Comenius (1649) em seu livro (*Didáctica Magna*), a saber: o princípio sensualista, o princípio de ordem e o princípio de prazer propostos.

A associação de imagens e palavras faz parte do princípio sensualista e é apresentado ao público-alvo sem necessidade de tradução, já que o entendimento advém da observação das imagens e do trabalho de mediação desenvolvido pelos bolsistas. Além disso, foi disponibilizado ainda um quadro de definições bilíngue, que possibilitou aos alunos uma maior certeza daquilo que foi associado anteriormente com as imagens e palavras. Foram trabalhadas, ainda, estratégias de leitura, para que os alunos pudessem decodificar o texto trabalhado.

Considerações Finais: O Pibid Letras Inglês tem prestado relevantes serviços na referida escola parceira, o Colégio estadual Marcondes de Godoy. Por meio de oficinas elaboradas de acordo com os pressupostos da Linguística de *Corpus* e das teorias lexicais ligadas ao ensino de línguas, o foco é a desmistificação de que é impossível aprender inglês na escola pública. Além do aumento do interesse dos alunos pela LI, e da aprendizagem daí decorrente, espera-se que os alunos consigam melhorar significativamente seu desempenho na prova de inglês do ENEM.

Referências

GRADDOL, D. **English Next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'**. Plymouth: British Council, 2006.

LEWIS, M. **The lexical approach**. London: Thomson Heinle, 1993.

SCOTT, M. **WordSmith Tools**. Versão 6, 2012. Disponível em:
< <http://lexically.net/wordsmith/version5/>>. Acesso em 25 set. 2017.

VIANA, V.; TAGNIN S. E. O. **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, 2010.

COMENIUS, I. A. **Didactica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

[Digite aqui]

PROFESSOR/A PARA QUÊ? A resistência como uma potência discursiva¹

SILVA, Pedro Romário Santos da². FELÍCIO, Carmelita B. de Freitas³.

MIRANDA, Diane Rocha⁴.

Palavras-chave: Professor, resistência, filosofia, ensino.

Justificativa / Base teórica

Esta comunicação amplia o diálogo travado em uma atividade realizada no segundo semestre de 2016, pelo Pibid-Filosofia-UFG, em forma de mesa redonda nas duas escolas parceiras do programa: o CEPI Professor Pedro Gomes, em Campinas, e o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação CEPAE/UFG, no campus Samambaia, ambas sediadas em Goiânia. O tema da mesa, a saber, o papel do professor, se ele seria um educador, ou apenas um professor – aquele que detém o conhecimento e apenas o transmite de um polo a outro, o/a aluno/a que irá absorvê-lo, foi levantado em discussões das quais participaram os/as bolsistas do Pibid-Filosofia, os/as estudantes das duas escolas parceiras, professores supervisores e professores convidados.

Neste texto acrescentamos à discussão a temática da resistência como uma potência refundadora do mundo comum. A descoberta desse objeto de estudo foi suscitada (i) pela minha pesquisa no Estágio Curricular Obrigatório, em sua fase final; (ii) pelas minhas experiências no movimento de ocupações das Escolas Estaduais de Goiás no ano de 2015/2016 às quais estão imediatamente vinculadas à minha atuação no subprojeto do Pibid-Filosofia, desde 2014; (iii) pelas atividades iniciadas no Colégio Estadual Villa Lobos (situada no setor Garavelo, em Aparecida de Goiânia). Nesta escola recém-parceira do Pibid-Filosofia, o foco da nossa atenção estará voltado para a resistência, só que, desta feita, pela ótica da escrita. Trata-se aqui de dialogar com a filosofia política de Hannah Arendt e com a obra *Filosofia, política e ética em Hannah Arendt*, do comentador Odílio Alves Aguiar. Interessa-nos, como nos diz Aguiar, encontrar “na categoria política da ação e nas

¹Resumo revisado pela orientadora e uma das coordenadoras de área do Subprojeto de Filosofia (Pibid/UFG), prof^a Carmelita Brito de Freitas Felício.

²Acadêmico do curso de licenciatura na Faculdade de Filosofia da UFG. Bolsista do PIBID/CAPES. Subprojeto: Filosofia/UFG. E-mail: pedroromario.18@gmail.com.

³Professora na Faculdade de Filosofia da UFG. Coordenadora de área do PIBID-Filosofia-UFG. E-mail: carmelaf@terra.com.br.

⁴Licenciada em Filosofia pela UFG. Professora da Rede Estadual de Educação de Goiás. Professora Supervisora do PIBID-Filosofia-UFG. E-mail: dianemiranda@gmail.com.

categorias ético-políticas do julgar e do querer em Arendt elementos para se pensar, de forma nova, o instituto da resistência” (AGUIAR, 2009, p. 133).

Objetivos

Dois objetivos se articulam para:

- (i) lançar luz à compreensão desse fenômeno novo de expressividade nacional que foi o movimento de ocupações escolares, circunscrevendo nossa análise às ocupações no Estado de Goiás;
- (ii) investigar o problema da *responsabilidade do/a professor/a com o ensinar e com o mundo comum*. Trata-se de perscrutar a possibilidade de que o/a professor/a assumira a perspectiva da resistência para um ensino de filosofia que proporcione aos estudantes uma formação que lhes capacitem ocupar o espaço público – *locus* específico da política –. Dito de outro modo: uma formação para a cidadania que dependerá de uma pedagogia voltada ao exercício das capacidades de leitura, interpretação, escrita e fala.

Metodologia

Partindo da concepção de que o ensino de filosofia é intrínseco à pesquisa para a docência, tal como prevê o projeto de formação, tanto no curso de Licenciatura em Filosofia como no Subprojeto do Pibid-Filosofia, apoiamo-nos na pesquisa para desenvolver as atividades necessárias de ordem prática nas escolas onde atuamos, seja no Estágio ou no Pibid. É, pois, a partir de estudos e investigações teóricas que nos preparamos para adentrar o espaço de uma sala de aula, conciliando, assim, teoria e prática, de modo que uma é inseparável da outra.

Resultados / Discussão

O tema da resistência, na história da Filosofia, aparece já na era medieval, com Santo Tomás de Aquino, em sua *Summa Theologica*. Neste autor, a resistência era considerada como uma forma institucionalizada em que se seguiam as regras e preceitos emanados de Deus a que os homens estavam submetidos. A mudança dessa concepção surge especificamente com os jus-naturalistas, e é aqui que “o tema da resistência como possibilidade política e instância de legitimação do poder é algo que vai surgir na Filosofia Política Moderna” (AGUIAR, 2009, p. 135). Quando a política deixa de ser a esfera dos assuntos humanos, onde os indivíduos abrem mão de seus interesses e necessidades individuais para discutirem sobre os assuntos comuns, ela perde seu sentido originário e a vida humana se torna supérflua, dando espaço aos ditames da economia, e acarretando, conseqüentemente, em uma perda

de sentido do próprio espaço escolar – objeto também de nossa análise –, sendo esta, “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDT, 2013, p. 238). O mundo, para Arendt, não é o mesmo que o planeta Terra. O mundo é o espaço fabricado por meio das obras e ações do *homo faber*, que busca assegurar a continuidade da espécie e garantir a permanência do mundo, sendo este também, o que participa do espaço público, e das discussões políticas.

A política perdeu o sentido de proteção humana da voracidade natural. Reduzida à dimensão natural, a vida individual é algo fútil, sem sentido em si mesma. Proporcionar e proteger o surgimento de individualidades, de seres capazes de agir livremente, é o sentido da política. Essa liberdade decai quando deixa de ser o supracumulo da vida política e é entendida como o resultado do planejamento da economia (AGUIAR, 2009, p. 137).

A perda do sentido da política ocasiona e acarreta o declínio do mundo comum e do espaço público, onde exercemos a política de fato. Essa perda está, pois, ligada ao fato de os interesses individuais se sobreporem aos interesses comuns. Se uma das tarefas da educação é “formar para a cidadania”, caberia então ao/a professor/a encorajar nossos jovens a agir, primeiro para recuperar a dignidade do espaço público e, em segundo lugar, para que se apropriem desse espaço, ocupando o que lhes pertencem. E isto foi feito durante o período das ocupações estaduais.

Na filosofia arendtiana a liberdade só pode ser pensada por meio da resistência, e resistir para a autora, não é reagir às dominações e controles que nos são impostos. É, antes, uma capacidade de fundar, de recriar, de restabelecer o sentido que se esvaiu com o declínio da esfera pública ou do mundo comum, seja no âmbito político ou no âmbito “pré-político”, como por exemplo, a escola.

O sentido da política é, em Arendt, a liberdade realizada sempre que os homens podem agir em conjunto e espontaneamente para “uma ação, de fundar relações, instituições”; a política é o lugar da aparição, onde os homens agindo *entre* homens podem ser capazes de dar início a algo inteiramente novo, e esta capacidade de trazer o novo é intrínseco a cada “estrangeiro” que vem ao mundo por meio do nascimento, e que se insere no mundo com a transição da vida privada do lar para o mundo, proporcionada pela escola.

A resistência só é possível quando se assegura que a *pluralidade* humana possa se realizar em ambientes onde a liberdade é convidada a estar presente *entre* eles.

Resistir é criar, (re)fundar espaços de liberdade onde os homens possam aparecer como são, livres da burocratização estatal e de controles externos, onde os homens possam agir como seres autônomos e se realizarem por meio da *ação* e do discurso, pois uma *ação* sem discurso seria desprovida de sentido. E por meio da aparição, do discurso e da *ação*, os homens podem expressar *quem* se é.

Conclusões

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano, e essa inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato simples do nosso aparecimento físico original. [...] Agir, em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, “começar”, “conduzir” e, finalmente, “governar”), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*. Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir (ARENDDT, 2013, p. 221-222).

Nascemos primeiramente quando chegamos ao mundo por meio do nascimento, mas por meio de nossa capacidade de *ação* podemos experimentar um novo nascimento, aquele que se realiza com nossas palavras e atos em um mundo comum, onde podemos expressar *quem* somos. A responsabilidade do professor, tanto com o mundo comum quanto com o ensino não se separa, pois, da perspectiva da resistência. A formação de indivíduos voltada para a expressão do *quem* eles são ergue-se por meio de dois pressupostos. O primeiro, o *discurso*, que pressupõe a linguagem. O professor, mais especificamente, o professor de filosofia, precisaria, então, de explorar em seus estudantes as capacidades de leitura, compreensão, interpretação, escrita e comunicabilidade do pensamento.. O segundo, a *ação*. Sendo esta uma condição essencialmente humana, de agir, de criar o novo, de (re)fundar o espaço público, não só por meio de atos, mas com discursos que deem sentido a seus feitos e à sua vida, a educação alcançaria a tão propalada “formação para a cidadania”.

Deste modo, os/as jovens estudantes poderiam experienciar uma cidadania plena, onde estariam preparados/as para assumirem seu lugar dentro do mundo comum e a se responsabilizarem por assuntos que dizem respeito a todos/as. É a palavra – ou o discurso de homens e mulheres –, que garante que a *ação* não será desprovida de sentido, não se tornará uma *ação* muda. Utilizamos-nos da linguagem como atributo que permite nos diferenciar dos demais, porque é por meio dela que nos identificamos como atores, anunciamos o que estamos fazendo e o que queremos

fazer (Cf. ARENDT, 2013, p. 223). Uma ação sem a palavra falada não é ação, pois não se identificaria o ator – ou atores – de tais feitos.

Formar os estudantes para a cidadania é inseri-los no mundo, e é uma inserção que se baseia não só na qualificação para o trabalho que reafirma a condição de *animal laborans*. Ser cidadão ou exercer a cidadania não se restringe apenas à esfera do trabalho. Quando isto ocorre, há uma desvalorização da condição humana, uma redução do *homo faber* ao *animal laborans* e uma conseqüente subtração do espaço público pelos políticos profissionais, que compreendem a política como uma administração de interesses individuais.

Com a capacidade humana de agir e falar, consagramos o nosso segundo nascimento, e isso só é possível quando se mostra *quem se é*. É por meio dessa capacidade que os homens poderiam trabalhar pela refundação do espaço público. Uma refundação que implica a criação de ilhas de liberdade para inserir os novos no mundo já existente. E foi justamente isto que o movimento de ocupações realizou em nosso estado. Refundaram as escolas à luz de outros valores: respeito e consideração às individualidades e à pluralidade dos agentes.

O professor que assume a perspectiva da resistência no ensino, pode em sua aula inspirar os estudantes a reaprenderem a ver o mundo e a agir nele. É atribuindo essa importância à palavra/linguagem/discurso que os professores de filosofia podem fazer com que suas aulas sejam um espaço de liberdade e de revelação dos estudantes. Que eles/elas possam mostrar *quem são*, por meio não só de sua aparição física, mas pela ação e pelo discurso.

Referências

AGUIAR, Odílio Alves. *Filosofia, política e ética em Hannah Arendt*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução e Revisão Técnica: Adriano Correia. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. "A crise na educação". In: *Entre o passado e o futuro*. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

Fonte de financiamento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

OS DISCURSOS DA PRÁTICA COTIDIANA NO PROJETO “COLAGEM HUMANA PARA PESSOAS URBANAS”

BETTINI, Danielli¹ (autora)

CASTRO, Ítalo Augusto de² (autor)

PINHEIRO, Priscilla³ (autora)

ARANTES, Kelly Christina Mendes Arantes⁴ (professora supervisora)

Agência Financiadora: PIBID/UFG

Palavras-chave: poder, visualidades e ensino.

Introdução

Esta pesquisa discute as experiências e aprendizagens vivenciadas dentro do ambiente de ensino formal, mais especificamente, dentro de uma sala de aula com alunos e alunas do oitavo ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino na cidade de Goiânia/GO. Sob responsabilidade da Profa. Kelly Mendes da Universidade Federal de Goiás, o projeto de iniciação à docência (PIBID-Artes Visuais-UFG) desenvolvido em parceria com a Escola Municipal de Tempo Integral Professora Silene de Andrade com o título de “colagem humana para pessoas

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Artes Visuais pela FAV/UFG (Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás) e aluna bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: daniellibssena@gmail.com.

² Arquiteto e Urbanista pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. Acadêmico do curso de Licenciatura em Artes Visuais pela FAV/UFG (Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás). Pesquisador Voluntário do Programa de Bolsa de Extensão e Cultura (PROVEC/UFG) com o projeto intitulado “Ensino de Arte, Questões de Gênero e Visualidades: Estreitando Relações”. Aluno bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: plan.iarch@gmail.com.

³ Acadêmica do curso de Licenciatura em Artes Visuais pela FAV/UFG (Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás) e aluna bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: ppinheiroartes@hotmail.com.

⁴ Professora Orientadora e Coordenadora do PIBID/Artes Visuais/UFG. Doutora em Educación Artística y Aprendizaje de las Artes Visuales pela Universidade de Barcelona (2010). Professora adjunta do curso de Licenciatura em Artes Visuais, nas modalidades presencial e à distância da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: profakellypid@hotmail.com.

urbanas” pretendia através de visualidades estimular não apenas o processo criativo, como também estimular o processo de comunicação através de imagens.

Os dados de análise partem dos relatos, das vivências, dos diários e de todas as experiências apreendidas durante o primeiro semestre de 2017 dentro do ambiente de ensino. Vale ressaltar a importância do PIBID dentro da formação acadêmica de estudantes de Artes Visuais Licenciatura, sobretudo no contexto atual, onde as discussões e as pedagogias têm posto anos de luta para “normatização” e regulamentação do Ensino de Arte em cheque. Fora estes aspectos, segundo Gonçalves (2015), “o ensino de Arte e a formação do professor de Arte, suscitam questões relacionadas a “como” e o “quê” deve ser ensinado, e mais, sob qual aspecto deve-se direcionar essa formação, aos aspectos técnicos, teóricos ou expressivos”.

A escola tem como uma de suas metas formar o indivíduo para a vivência ética e cidadã. No entanto, de modo geral, seu diálogo com o diverso é quase nulo e, muitas vezes, em determinados aspectos, a estrutura escolar tende a silenciar as discussões que fogem de um padrão normativo. Pensando no quanto esses aspectos barram a potencialidade da educação como prática da liberdade e não apenas nisso, mas também na pluralidade que hoje compõe o ambiente de ensino, este trabalho se concretiza numa ação-dialogada em que o próprio alunado é responsável pela condução da disciplina e principalmente pelos diversos resultados alcançados de forma coletiva e individualmente, que, dentro de perspectivas técnico-normativas, tenderiam a ser objetivos predeterminados.

Guiada na perspectiva da Cultura Visual e no que Mirzoeff (2006, p.58) afirma como sendo um dos objetivos da mesma, a criação de mecanismos de interface entre as disciplinas que lidam com as visualidades e suas possibilidades e influências na vida social. Dias e Sasso (2015) ainda ressaltam a importância do professorado apoiar-se em recursos alternativos, especialmente o imagético. Para esses autores, as visualidades são vetores importantes para a construção de novos significados e novas perspectivas.

Assim como o trabalho desenvolvido – o projeto de colagem – este presente texto se constrói como uma colagem. Aqui experiências e narrativas de cada um dos corpos que partilham do mesmo espaço escreve. Aqui cada uma das autoras e do

autor, escreve. Aqui cada um de nos escrevemos a partir do que acreditamos como sendo experiências que contribuem dentro do campo da educação, sobretudo da educação a partir da Cultura Visual.

Justificativa/Base teórica

O tema foi escolhido após conversas realizadas com a professora Célia Regina e das observações durante as visitas na escola, visto que os adolescentes constroem conhecimentos de forma significativa quando as atividades propostas envolvem propostas relacionadas com a vivência e o cotidiano deles.

Pensar no quanto esses aspectos barram a potencialidade da educação como prática da liberdade e não apenas nisso, mas também na pluralidade que hoje compõe o ambiente de ensino, este trabalho se concretiza numa ação-dialogada em que o próprio alunado é responsável pela condução da disciplina e principalmente pelos diversos resultados alcançados de forma coletiva e individualmente, que, dentro de perspectivas técnico-normativas, tenderiam a ser objetivos predeterminados.

Nossa preocupação centrou-se em abordar as leituras de imagens a partir do repertório e da realidade de nossos educandos, aprimorando as experiências que já possuem e diminuindo as dificuldades apresentadas. Quando contextualizamos o que estamos ensinando, facilitamos a aprendizagem, já que há uma maior interação por parte dos alunos.

O trabalho da leitura imagetica integrado à proposta plástica enfatizando um artista e obra além de ampliar os conhecimentos dos mesmos, instiga e aguça o interesse favorecendo a construção de um conhecimento mais aprofundado, visando ao desenvolvimento estético e dos processos de criação.

Objetivos

O objetivo geral é tomar a prática do Ensino da Arte um instrumento de apropriação, intervenção e discussão por meio de diferentes recursos e técnicas de recorte e

colagem, a partir dos estímulos necessários para a criação individual, coletiva para a leitura estética e para a construção de aprendizagens significativas em artes visuais.

Objetivos Específicos

Discutir experiências e aprendizagens vivenciadas dentro do ambiente de ensino formal, mais especificamente, dentro de uma sala de aula com alunos e alunas do oitavo ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino na cidade de Goiânia/GO.

Analisar parte dos relatos, das vivências, dos diários e de todas as experiências apreendidas durante o primeiro semestre de 2017 dentro do ambiente de ensino.

Desenvolver trabalho visual a partir das discussões, e análises levantadas pelos alunos.

Explorar a colagem, enquanto técnica e ferramenta de exploração, proporcionando ao experienciador reflexões, construções e aprendizados de composições narrativas através de imagens.

Metodologia

A aproximação dos acadêmicos que compõem este projeto com os alunos e alunas do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Silene de Andrade se deu inicialmente em forma de observação, para posteriormente pensar em um projeto-ação educativa que pudesse ser realizado durante o semestre tendo em vista uma aula por semana (de 50 minutos, apenas) e as adversidades enfrentadas no contexto regional de ensino (greve, paralizações e etc.) durante o semestre.

Numa primeira aproximação dos bolsistas do programa com o campo de estudo (a escola) foi apresentado o corpo de funcionários que compõem a mesma, e o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que estava em desenvolvimento⁵. É importante aqui ressaltar o espaço que a escola enquanto instituição abre, para que outras pessoas que “não pertencem” aquele local possam desenvolver trabalhos ali

⁵ Faz parte do PPP atual da escola questões relativas ao estudo do lugar, do contexto do bairro ao contexto da cidade, a relação e as dinâmicas estabelecidas entre os moradores do bairro e os moradores da cidade, seus trânsitos, deslocamentos e etc; da parte cultural ao cotidiano. Para o primeiro semestre (2017/1) a temática que iria guiar grande parte dos trabalhos desenvolvidos em todas as áreas e não apenas na disciplina de Artes eram questões relativas as “Memórias, celebrando a vida”.

dentro. Importante também mencionar que diferente de outras experiências dentro do PIBID conseguimos nos envolver na dinâmica da própria escola de forma natural, sem que fossemos sempre “os outros”.

O primeiro contato de fato com a sala de aula foi uma experiência de uma tarde inteira, em conjunto com a Professora de Artes da escola, a Profa. Célia Regina, a quem abrimos parênteses aqui para agradecer imensamente sempre pela acolhida, pela paciência e pela prontidão de estar sempre conosco durante esse trânsito, durante esses caminhos. Nessa experiência de ficar uma tarde com a Célia tivemos a oportunidade de observar como ela se portava enquanto professora dentro de sala de aula, como funcionava o “jogo de poder” dentro de sala de aula e como ela conduzia suas experiências de troca com os alunos.

A curiosidade pelos corpos que são corpos novos dentro daquele espaço sempre gera curiosidade, o corpo diferente, distinto e que foge a qualquer “normatividade” dentro daquele local sempre gera certo estranhamento e curiosidade. Para Santos e Castellan (2014, p.6799), as relações entre as escolas e as experiências dos corpos dissidentes dos padrões heteronormativos, do corpo grávido, do corpo tatuado ou com piercing são estabelecidas no campo do estranhamento e, em geral, da tensão comprovada sobretudo pelos discursos do professorado com suas experiências. Porém dentro daquele espaço éramos corpos sempre do lugar do interesse, corpos constituídos de subjetividades e expressos por “colagens” próprias.

A partir do primeiro contato ficou de fato decidido com que turma iríamos desenvolver os “trabalhos” durante o semestre. Em parceria com a Profa. Célia que deixou bem aberto para opiniões ou questionamentos acabamos escolhendo a turma do 8º ano do Ensino Fundamental para poder desenvolver o trabalho que segue aqui proposto. Vale a pena salientar sobre o nosso “ambiente de trabalho”, diferente da configuração de diversas escolas, sobretudo de escolas da rede pública de ensino, no Silene temos uma sala destinada ao desenvolvimento dos trabalhos de arte, por mais que seja uma sala adaptada é uma sala voltada apenas ao Ensino de Arte para onde os alunos e alunas se deslocam diariamente.

Partindo dos recortes levantados e da perspectiva de trabalho concebida através das ferramentas disponibilizadas e das constatações geradas pela

aproximação optamos por utilizar como técnica principalmente a colagem, por se mostrar como um possível caminho conveniente que contemplaria os objetos de ensino e aprendizagem propostos no contexto das artes e da Cultura Visual.

A colagem, enquanto técnica e ferramenta de exploração, proporciona ao experienciador reflexões, construções e aprendizados de composições narrativas através de imagens. Ela também propicia que alunos e alunas possam se aproximar de um contexto imagético do repertório pessoal, dos *memes* da internet (que são cada vez mais formas de comunicação e ressignificação das mensagens e das imagens) ao que cada um absorve nas suas experiências cotidianas – suas subjetividades.

Em primeiro plano suscitando a descoberta da expressão, ou até mesmo imposição, de discursos por meios alternativos ao vocábulo escrito. Imerso a esse mesmo plano e decorrente da primeira descoberta está a noção de imagens carregadas de significados que têm nos ensinado e guiado muitas de nossas elocuições sem que tomemos, muitas vezes, total consciência do que isso significa, afinal “(...) nossas referências culturais e imagéticas não são absolutamente nossas, uma vez que estão atreladas às comunidades discursivas às quais nos vemos implicados (GERGEN, 2006)” (DALLA VALLE, 2014, p.79). Resultante de tal entendimento acrescentamos o que ressaltam Ferraz e Fusari (1999),

É preciso perceber e analisar de que maneira as inter-relações artísticas e estéticas vêm ocorrendo ao longo do processo histórico-social da humanidade. Além disso, é preciso verificar como tais relações culturais mobilizam valores, concepções de mundo, de ser humano, de gosto e de grupos sociais (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.17).

Ao passo que nos leva ao segundo plano, a prática dessa reflexão através da colagem começa a levar por um trajeto de diálogos entre experiências pessoais e processos históricos-sociais (mais um meio para formação e entendimento do indivíduo em seus papéis e locais sociais).

Os eventos narrativos que constroem a história de vida produzem uma grande quantidade de relatos que se relacionam e possibilitam seu desenvolvimento. De acordo com

Brunner (1999: 1119) o 'eu, quando narra, não se limita a contar, mas busca justificar' de forma que os feitos inscritos nas histórias pessoas funcionem como convite a explorar as formas como os sujeitos dão sentido à condição humana em relação aos demais (DALLA VALLE, 2014, p.85).

O terceiro plano poderíamos também nomear como parte dois do segundo, por dialogarem entre si de forma horizontal, como relação circular e não como causa e efeito, nele o que nos viria a tona seria o pensar sobre os espaços físicos e sociais e como eles são ocupados, ressaltando sobretudo o ambiente escolar. Compreender o espaço que se ocupa e que é ocupado por terceiros é entender como se pode atuar nele.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse a constantes revisões. À análise crítica de seus "achados" a uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (FREIRE, 2005, p.97-98).

Discussão

As discussões e relatos de vivências e experiências do professorado sobre as questões que envolviam gênero e sexualidade mostraram haver uma espécie de comportamento discriminador naturalizado, não apenas do alunado, mas também do professorado, reafirmando a escola como um lugar hostil às identidades não heteronormativas, particularmente aos garotos que desafiam os padrões da performatividade⁶ dentro do ambiente escolar.

Alguns relatos das pessoas participantes do curso deram a conhecer fatos em que os próprios professores ou professoras a expunham o(a) estudante, com a

⁶ Segundo Butler (2002), a performatividade deve ser entendida "não como um 'ato' singular e deliberado, senão antes como a prática reiterada e referencial mediante a qual o discurso produz os efeitos que nomeia" (p.18) (...) A performatividade é concebida por Butler "como uma prática discursiva de reiteração das normas e das práticas de exclusão, na qual o poder de fazer o que se nomeia não se faz na vontade do sujeito falante se não que esse poder é uma função derivada da cadeira ritual da reiteração. (DÍAZ, 2013, p.442).

finalidade de o/a constranger ou humilhar. Discursos discriminatórios se repetiram em diversos depoimentos durante o curso, trazendo à tona circunstâncias de violência e agressão que envolviam discentes, docentes e a própria estrutura organizacional da escola. Esses relatos nos alertaram para a necessidade e importância de desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo, o afeto e o respeito em toda a comunidade escolar, para desconstruir aprendizagens interiorizadas que limitam a vida de muitos sujeitos.

Conclusão

A proposta do Curso de Extensão demonstrou a necessidade e a urgência de visibilizar e discutir às questões da pluralidade identitárias no ambiente escolar. Num contexto onde as políticas educacionais se mostram cada vez mais conservadoras, esses corpos dissidentes têm sido postos para fora do sistema educacional. Tal circunstância vai na contramão da realidade contemporânea, pois basta observar os grupos sociais para perceber a diversidade nas diversas formas que os sujeitos encontram para ser e estar no mundo. Romper com o círculo dos discursos de ódio e de discriminação, dialogar, criar outras narrativas e reconhecer novas representações identitárias são possibilidades de transformar os contextos escolares em espaços mais acolhedores e próximos da realidade social.

Referências Bibliográficas

- BOCK, Ana M. B; FURTADO, Odair, TRASSI, Maira de Lourdes. **Psicologias – Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, Edição nº14, 2009.
- CLANDIN, D. Jean; CONELLY, F. Michel. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DALLA VALLE, Lutiere. **De um tema a um problema de pesquisa: Implicações a partir da perspectiva construcionista para a investigação no campo da educação e das artes visuais**. Revista Digital do LAV, vol.7, nº2, 2014.
- DIAS, B; SASSO, L. Fotonovela da vida real: narrativas de pedagogia cultural. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual: aprender... pesquisar... ensinar...** – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

FERRAZ, Maria Heloisa; FUSARI, Maria F. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação com prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, Maria Gutierrez. **Uma experiência no PIBID Artes Visuais: possibilidades para a formação de Professores**. EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação PUCPR, 2015.

SANTOS, Sando Prado; CASTELLAN, Bruna Teixeira. **Corpos Dissidentes no Espaço Escolar: Normalizações e Assujeitamentos**. **Revista da SBEnBio**, n.7, outubro de 2014.

O CONTEÚDO CIDADE-CAMPO COMO POTENCIALIZADOR PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA*

CORVALAN, Rafael Alonso Jeronimo¹. **CUNHA**, Rafael Denis Teixeira da². **CAVALLINI**, Gabriel Martins³. **SANTOS**, Leovan Alves dos⁴. **MORAES**, Eliana Marta Barbosa de⁵.

Palavras-chave: Cidade, Campo, Pibid, Geografia Escolar.

Justificativa/Base teórica: O texto presente trata de uma experiência desenvolvida durante aulas de intervenção dentro do subprojeto de Geografia do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Tal experiência tem como eixo central de análise e discussão o conteúdo cidade-campo (pensar a cidade significa refletir sobre o espaço urbano e sua complementaridade com o campo).

A paisagem urbana é a forma pela qual o fenômeno urbano se manifesta e o espaço urbano pode ser apreendido. Para a compreensão do tema cidade pelos alunos, Cavalcanti (2006) aponta a necessidade do tratamento interdisciplinar e isso requer a formação de um sistema amplo de conceitos, a aquisição de muita informação e o desenvolvimento de uma série de capacidades e habilidades. Para isso, a autora se apóia em três elementos principais: a aglomeração, a produção social e o cotidiano.

No encontro/confronto da experiência imediata e cotidiana dos alunos com sua realidade, podemos discutir a cidade não apenas como forma física, mas como materialização de modos de vida, como espaço simbólico, e seu estudo pretende desenvolver no aluno a compreensão dos modos de vida da sociedade contemporânea e do seu cotidiano em particular, que resultam em espacialidades determinadas. Além desses três elementos propostos para a sistematização do

* Resumo revisado pela orientadora e coordenadora do Subprojeto Geografia (Eliana Marta Barbosa de Moraes).

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. E-mail: rafaelfcorvalangeo@gmail.com

² Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. E-mail: rafaelfcunha.geo@gmail.com

³ Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. E-mail: cavallinigeografia@hotmail.com

⁴ Professor da Rede Estadual de Educação de Goiás e da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Mestre e doutorando em Geografia pela UFG. Professor Supervisor do Pibid. E-mail: leovanalves@yahoo.com.br

⁵ Coordenadora do Subprojeto Geografia do Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia. E-mail: elianamarta.ufg@gmail.com

conceito de cidade, no ensino da Geografia escolar deve-se considerar que o espaço urbano, cujo estudo é proposto ao aluno nem sempre é o mesmo em que ele vive, e nem sempre é o que é o apresentado no livro didático.

Tal fato deve ser considerado, conforme Cavalcanti (2014), porque a cidade sobre a qual se ensina é uma leitura específica da ciência geográfica, que produz o conceito de cidade a partir de alguns instrumentos teóricos (conceitos, categorias, teorias), visando à compreensão articulada dessa espacialidade com seus componentes, seus objetos e ações, seus processos e dinâmicas. Trata-se assim, segundo a autora, de uma criação intelectual, a cidade como objeto de pensamento. E as ações docentes visam, por sua vez, ajudar os alunos a construírem, com o apoio dos conteúdos que são trabalhados, esse objeto de pensamento – a cidade como conceito; e, com isso, trabalha-se no processo de consciência da diferença entre realidade objetiva e suas representações.

Nessa perspectiva aqui apresentada a oposição entre cidade e campo cede lugar, do ponto de vista analítico, para o enfoque das relações entre cidade e campo e da unicidade e complementaridade compreendida por esse par dialético. Spósito (2010) afirma que a cidade é o espaço propício à realização de atividades que requerem encontro, proximidade ou possibilidade de comunicação, especialização e complementaridade de papéis e funções. O campo, por sua vez, é marcado pela extensão e dispersão, atende técnica e economicamente ao desempenho de outras atividades.

Por fim, Rosa e Ferreira (2010) apontam que a abordagem do campo e cidade deve levar em consideração a noção de um continuum, já que a riqueza de informações surge quando percebemos a relação prática que se estabelece entre essas esferas. Dessa forma, faz-se necessário ao discutir esse conteúdo ter uma abordagem interdisciplinar, fazendo referências às formas concretas, materializadas das paisagens construídas pelo ser humano no processo de transformação da natureza por meio do trabalho.

Objetivos: Analisar a dicotomia cidade-campo e as diferentes perspectivas e entendimentos desta relação, compreendendo também, suas complementaridades.

Metodologia: A fim de alcançarmos os objetivos propostos para este trabalho de investigação desenvolveu-se alguns procedimentos de pesquisa: revisão

bibliográfica (buscou-se, apreender o significado teórico acadêmico empregado ao conteúdo cidade-campo); observações na escola campo e na sala de aula (esta etapa permitiu a definição de estratégias metodológicas) e a realização de aulas intervenções.

Resultados/ discussão: No desenvolvimento do subprojeto de Geografia do PIBID em 2017, um grupo de estudantes de licenciatura em Geografia foi para uma escola da rede municipal de educação de Goiânia para iniciarem suas atividades de acordo com o cronograma deste subprojeto. O objetivo central destas aulas de intervenção foi o de atingir a maior quantidade de alunos, no sentido de tornar o processo de ensino e aprendizagem algo mais interessante aos alunos tendo como referência seus saberes prévios. Santos (2015) destaca que é importante atentar para as operações mentais que se espera que os alunos realizem, refletindo sobre quais os principais conceitos geográficos e habilidades que podem ser trabalhados com esse conteúdo, que conceitos podem perpassar as discussões, as exposições, as leituras, etc.

No primeiro momento das intervenções trabalhou-se com imagens de satélite mostrando o bairro onde a escola estava inserida. No sentido de buscar a problematização do conteúdo questionou-se aos alunos onde era a cidade e onde era o campo. As respostas dos alunos relacionavam-se a idéia de aglomeração, habitação e moradia.

Na sequência questionou-se aos alunos se é possível estabelecer limites entre a cidade e o campo. A percepção dos professores em atividade de intervenção aponta que eles pareciam estar convictos de que realmente existia um limite. Depois de problematizar o que era produzido em ambos os espaços notou-se que os alunos começaram a perceber a inter-relação, superando a idéia dicotômica que envolve tal conteúdo.

Em seguida trabalhou-se com imagens que retratam o passado (1960) e o presente (2017) da cidade em que os alunos estão inseridos (em nosso caso, Goiânia). Notou-se que os alunos ficaram bastante surpresos ao perceber as mudanças na paisagem retratada nas imagens. Os alunos associaram a primeira imagem de Goiânia em 1960 ao campo, pois retratavam ruas em meio a áreas com presença de

vegetação, mostravam traçados urbanísticos das primeiras décadas de construção e formação da cidade.

Ao fim desta aula, desenvolveu-se uma atividade para que através de desenhos os alunos retratassem qual a visão que eles tinham da relação que existe entre o campo e a cidade. Nesse momento, houve uma parte em que os alunos fizeram o desenho mostrando uma visão dicotômica, mas, os professores acreditam que grande parte dos desenhos retratou uma visão de interdependência entre campo e cidade, atingindo os objetivos propostos para aquele momento da intervenção.

Em outra aula de intervenção foi trabalhado conceitos ligados ao desenvolvimento das redes na relação cidade-campo e os movimentos sociais. Como proposta de problematização daquela aula trabalhou-se com a propaganda “Agro – A indústria-riqueza do Brasil” e questionou-se aos alunos sobre qual mensagem era transmitida por aquela propaganda. Os professores perceberam que os alunos que se posicionaram, em sua maioria, percebiam que existe uma intencionalidade por trás da propaganda e a aula foi no sentido de desconstruir o olhar do aluno sobre a propaganda, mostrando outros olhares, outras visões sobre o campo.

Em seguida desenvolveu-se a aula abordando tabelas, mapas e imagens sobre os movimentos sociais do campo e da cidade e dados sobre a população que está inserida nestes espaços. Ao término da aula encaminhou-se a proposta de elaboração de uma campanha publicitária onde os alunos pudessem apresentar outros elementos associados ao agronegócio, as redes que interligam a cidade e o campo, os movimentos sociais que estão presentes nesta relação. Buscou-se nessa atividade um retorno da prática social inicial dos alunos, só que agora transformada pelas atividades que foram desenvolvidas ao longo das aulas de intervenção.

Considerações Finais: A partir desta investigação percebe-se que não se pode negar que existem distinções – espaciais, paisagísticas e culturais – entre a vida no campo e na cidade, mas as especificidades só podem ser avaliadas quando se leva em consideração a contiguidade, a articulação dessas duas esferas em constante fluidez. Este conteúdo, por sua vez, torna-se um importante potencializador do ensino de Geografia na medida em que discute e analisa as práticas espaciais nas quais os indivíduos estão inseridos.

É preciso problematizar acerca das novas atividades desenvolvidas no campo, e mais, não conseguimos aprender a cidade e o campo a partir de leituras dicotômicas. Para o ensino deste conteúdo em sala de aula é preciso analisar os processos, passados e em curso, que (re) produzem e (re) definem o espaço pensado a partir de múltiplas dimensões (sociais, políticas, ideológicas, econômicas, históricas, culturais), extrapolando, portanto, definições estanques, se buscamos aprendê-los em sua totalidade.

Uma das dificuldades apresentadas pelo grupo de professores durante as intervenções foi a grande variedade de conceitos e a complexidade para tratá-los em sala de aula, e também, dificuldade em pensar qual metodologia deveria ser adotada para tratar tal assunto em sala de aula. Como pontos positivos destacam-se a participação dos alunos no sentido de responder os problemas iniciais que eram colocados nas intervenções. Os alunos se reconheceram no processo ao apresentar a suas vivências e entenderam que estavam inseridos naquele conteúdo. Foi possível, desta forma, alcançar bons resultados, contribuindo com o objetivo de construir com o aluno o conteúdo proposto e apresentando um bom retorno em suas práticas espaciais.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. de S. Bases teórico-metodológicas da geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In CAVALCANTI, L. de S. (org.). **Formação de professores: concepções e práticas em geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006. p. 27-49.

_____. A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: PAULA, F. M. A.; CAVALCANTI, L. S.; SOUZA, V. C. (Orgs.) **Ensino de geografia e metrópole**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. p. 27-41.

ROSA, L. R., FERREIRA, D. A. As categorias rural, urbano, campo, cidade: a perspectiva de um continuum. In: SPOSITO, M. E. B., WHITACKER, A. R. (orgs.) **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 187-204.

SANTOS, L. A. **Ensinar Geografia pela pesquisa: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos alunos**. 2015, 95f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SPOSITO, M. E. B. A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade. In: SPOSITO, M. E. B., WHITACKER, A. R. (orgs.) **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 111 – 130.

Diferentes estratégias para incluir e buscar a aprendizagem da matemática a um aluno com TDAH¹

BRAZ, Rafael Azevedo². **LEÃO**, Rodolfo Teixeira³. **FARIA**, Elisabeth Cristina⁴.

Palavras-chaves: Inclusão; tecnologia; aprendizagem de matemática; TDAH

Justificativa/base teórica

Este trabalho apresenta a experiência desenvolvida com um aluno com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) com o intuito de desenvolver conhecimentos matemáticos além da inserção deste aluno no ambiente da sala de aula.

Os contatos iniciais com o aluno mostraram que o mesmo, embora estivesse em sala de aula, não era acolhido pelos seus colegas e a sua atitude principal era se ausentar do ambiente da sala de aula, praticamente o tempo todo. Este fato despertou a atenção e a curiosidade com relação a entender seus interesses e suas dificuldades.

A partir de um tempo e com a execução de um trabalho de aproximação e de busca por conhecer melhor o aluno, percebeu-se que ele não compreendia os conceitos matemáticos trabalhados em sala de aula de modo geral, nem mesmo o significado de número, seus antecessores ou sucessores. Desta constatação, emergiu o seguinte questionamento: o que será que ele sabe? Como este aluno avança em sua vida escolar? Como poderia ser auxiliado a aprender conceitos matemáticos?

Com as observações das aulas, percebeu-se que os alunos não o acolhem, não conversam com ele, a não ser para criticá-lo em tudo o que faz. Não ocorrem

¹ Resumo revisado pela professora coordenadora e orientadora do trabalho, Profa. Dra. Elisabeth Cristina de Faria.

² Bolsista de Iniciação à Docência. Subprojeto PIBID de Matemática do Instituto de Matemática e Estatística - IME/ UFG. Email: rafaellbrazazevedo@gmail.com

³ Professor supervisor do Subprojeto PIBID de Matemática do Instituto de Matemática e Estatística - IME/UFG. Professor da Escola Municipal Geralda de Aquino. E-mail: rodolfo.teixeira.leao@gmail.com

⁴ Coordenadora do Subprojeto PIBID de Matemática do Instituto de Matemática e Estatística - IME/UFG. E-mail: beth@ufg.br

situações de aula em que ele seja inserido. No entanto, infelizmente, esta não é uma realidade isolada, pois, de acordo com Freitas ao fazer referência ao desenvolvimento das mudanças que ocorrem com relação ao foco na relação com o TDAH,

Nos discursos científicos observo com distinção as mudanças, mas no cotidiano escolar eles não se diferenciam em termos do diagnóstico que a escola efetiva para estes sujeitos. É como se reeditassem permanentemente um espaço esquadrihado na sala de aula ou no âmbito escolar para deixar de fora os que —não param (FREITAS, 2011, P. 45).

Ao longo do trabalho realizado, buscou-se realizar atividades com o aluno de modo que ele desenvolvesse ideias matemáticas e que se inserisse no ambiente da sala de aula.

Utilizando-se das ideias de Papert(1994), ao se referir ao computador como um atrativo à criança e como isso poderia facilitar a aprendizagem. Assim, percebe-se que a utilização de ambientes eletrônicos, principalmente nos dias atuais, podem se configurar em uma possibilidade de interação mais significativa com o aluno.

Nesta linha de pensamento, para Jean Piaget, o pensamento se estrutura a partir de processos de assimilação e de acomodação, gerando o aprendizado do indivíduo a partir do meio no qual está inserido. Através da experimentação, a pessoa assimila novos conhecimentos às estruturas cognitivas que já possui e comparando e diferenciando conceitos e esquemas, modificando seus conhecimentos anteriores a partir das influências externas com as quais interage (Piaget, 1996, p. 13-18). A ideia de que o ambiente no qual o indivíduo está inserido lhe proporciona situações de aprendizagem também é compartilhada por Maturana (1998).

Neste sentido, Rossetti et al (2014), ao discutirem a construção do conhecimento de cada indivíduo, mencionam que “o desenvolvimento humano deve ser compreendido como um processo de equilíbrio progressiva, essas sucessivas construções seguem uma ordem constante, ainda que o ritmo seja sempre variável de indivíduo para indivíduo”. (ROSSETTI et. al, 2014, p. 2)

Diante deste cenário, procurou-se desenvolver atividades com apoio de jogos para celular, com SuperLOGO e posteriormente com o Scratch com o aluno. Estas

atividades ainda estão acontecendo, portanto, as informações apresentadas fazem parte de análises parciais sobre o processo.

Objetivos

Estas intervenções junto ao aluno com diagnóstico de TDAH pretende desenvolver raciocínio matemático e ampliar seus conhecimentos acerca da noção de número como quantidade e posicionamento numérico, bem como as operações matemáticas básicas de adição e subtração a partir de atividades em diferentes ambientes.

Metodologia

As atividades realizadas com o aluno são desenvolvidas em sala de aula e em uma sala específica para o trabalho individualizado. O uso do celular e do computador também é realizado de modo individual.

O trabalho executado com o aluno é planejado previamente para serem executadas com o aluno, buscando desenvolver passo-a-passo para que o aluno possa desenvolver raciocínio matemático e posteriormente possa associar a atividade com conhecimento matemático.

Foram realizadas atividades na quadra da escola para dar noção espacial para posterior introdução ao SuperLOGO, de modo que o aluno percebesse fisicamente os movimentos que deveria executar para interagir com os comandos do programa.

Resultados e discussão

No ano de 2016, início do ano letivo, identificou-se um aluno diagnosticado com TDAH (Transtorno do Déficit de atenção/Hiperatividade), que até então não recebia nenhum acompanhamento. Aluno este, que aqui vai ser tratado com o nome fictício de Tiago.

Tiago estava na turma G, sentava ao fundo da sala, e quase não se pronunciava. Os alunos das turmas Gs (Relativo ao 6º ano) realizavam algoritmos de divisão com resto 0. Foi notável que Tiago estava disperso, assim foi convidado a fazer a atividade, mas ele não a realizava, então foi possível perceber que ele não a fazia por não compreender o que estava sendo feito. Sendo assim, tentou-se

compreender o que o Tiago já sabia, para que então, pudéssemos chegar a esse conteúdo que estava sendo estudado.

Perguntado a ele como se realizava uma multiplicação entre dois números, ele respondia um número que não condizia com a resposta, sendo notável que apenas estava chutando respostas aleatórias para conseguir obter êxito na resposta. Tentou-se novamente, ir mais além, questionando quanto era $4+4$, ele colocava 4 dedos em uma mão e quatro dedos em outra e dizia: "Cinco?!".

Quando era proposto algum trabalho que envolvia muitos números, como por exemplo $21+16$, Tiago pegava de seu estojo 21 lápis e canetas, e separava em um canto, daí separava mais 16 lápis em um outro canto e depois contava todos eles juntos. Para facilitar, foi introduzido o Material Dourado que possui as unidades, dezenas, centenas e milhares bem definidos. Começou-se a fazer a separação. Durante esse processo ele conseguia reconhecer unidade, dezena e centena, porém não conseguia usar o algoritmo de soma, para ele era difícil perceber, por exemplo que 10 unidades equivalem a uma dezena.

Tudo ia sendo anotado e discutido acerca dos números, a noção de maior e menor. Durante esse período surgiram novas ideias que partiram das observações, então começou a ser estudado o software Slogo, com o intuito de continuar o processo de aprendizagem em um meio virtual.

O planejamento das atividades, foi feito de forma a dividir o trabalho a ser realizado em três etapas. A primeira consistiu em realizar movimentos na quadra, simulando o que seria posteriormente feito no computador. Os movimentos seguiram as orientações para frente, para trás, para a esquerda e para a direita, além de utilizar os ângulos de 90° e 45° e passos. Por exemplo, era colocado na quadra um objeto para que o instrutor pudesse pegar e Tiago dava os comandos para que o instrutor chegasse ao objeto, ordens como: "para frente 10 passos" ou "para esquerda 45° ". Em seguida, foi feita anotação e discussão das atividades em uma folha. Foi possível notar que Tiago teve uma certa relutância em descrever no papel as atividades desenvolvidas, porém participou da dinâmica atentamente a todo momento, trocando as vezes a esquerda pela direita.

A segunda etapa consiste em realizar as atividades utilizando o tabuleiro de xadrez, sendo que cada casa seria um passo. Seria colocado uma peça em uma parte do tabuleiro e alguns obstáculos que o Tiago teria que passar durante o processo para chegar ao objetivo. Cada movimento seria anotado em uma folha, e o aluno teria que escrever cada movimento realizado.

Por fim, seria realizado no computador atividades com software Slogo. Primeiro Tiago poderia desenhar de forma livre, qualquer objeto que quisesse, para poder se familiarizar com o programa, depois seriam realizadas uma série atividades para que depois fossem discutidos os resultados.

As últimas duas etapas ainda não foram realizadas mas espera-se que o aluno tenha uma boa aceitação, já que ele demonstra gostar de trabalhar em ambientes digitais.

Conclusões

Embora as conclusões sejam parciais devido ao andamento das intervenções, nota-se que o aluno teve um avanço significativo em todo conteúdo matemático que vem sendo trabalhado ao longo deste tempo, já que atualmente Tiago realiza operações de soma e subtração e está desenvolvendo atualmente a operação de multiplicação.

Referências

- FREITAS, Cláudia Rodrigues. Corpos que não páram: crianças, TDAH e escola. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2011.
- MATURANA, Humberto R. , Da Biologia à Psicologia, Porto Alegre: Artes Médicas 1998.
- PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PIAGET, Jean, A construção do real na criança, São Paulo: Ática, 1996.
- ROSSETTI, Cláudia B., SOUZA, Maria T. C. C. de, et. al. Desempenho operatório de crianças com queixas de desatenção e hiperatividade em jogos eletrônicos baseados em provas Piagetianas. Revista: Estudos de Psicologia.31(3) Campinas. jul- set 2014.p. 377 a 386.

A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES, ACERCA DA DITADURA MILITAR NO BRASIL*

HONORATO, Rafaela Paula¹. **PEREIRA**, Barbara K. Martini². **VIEIRA**, Gabriella Monteiro³, **TEIXEIRA**, Rafael Saddi⁴. **JUNIOR**, Roberto Abdala⁵.

Palavras-chave: Consciência histórica, conhecimento histórico, estudantes, pesquisa.

Justificativa/Base teórica: O programa de iniciação à docência da faculdade de história é realizado através de concepções teóricas ligadas ao ensino de história que atuam no processo de construção do projeto com (e para) os alunos. Assim, para tal base historiográfica foi de fundamental importância, não só para a atuação do programa na prática, como também no desenvolvimento do texto vigente. Cabe destacar, desse modo, o conceito de consciência histórica interpretado por Jorn Rüsen enquanto uma soma de operações mentais com as quais os homens

* Resumo revisado pelos orientadores e coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Faculdade de História. (Coordenadores: Rafael Saddi Teixeira e Roberto Abdala Júnior.

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e graduanda da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. E-mail: rafu.98@hotmail.com.

² Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e graduanda da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. E-mail: babimartinihist@gmail.com

³ Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e graduanda da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. E-mail: gabriellam739@gmail.com.

⁴ Coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Faculdade de História. Integrante do corpo docente da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. E-mail: rafaelsaddiufg@gmail.com.

⁵ Coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Faculdade de História. Integrante do corpo docente da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. E-mail: abdajr@gmail.com

interpretam sua experiência da evolução temporal, de seu mundo e de si mesmos. Nessa medida, o ensino de história de tal teoria para lidar com a conexão entre o pensamento histórico científico e a vida humana prática em função da incessante busca pelo sentido.

Ademais, é preciso citar autoras como a professora Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca, visto que elas utilizaram da bibliografia de Rüsen para desenvolverem suas teorias no campo do ensino histórico.

Schmidt desenvolve um paralelo com Rüsen legitimando a didática da história enquanto mecanismo de ensino de tal disciplina e meio de auxílio na complexização das consciências históricas de estudantes. Assim, a autora defende que os mecanismos puramente pedagógicos não são suficientes no campo de estudo da história enquanto ciência.

Já Isabel Barca tece uma crítica a Piaget a respeito de sua teoria de que crianças ainda não alfabetizadas na disciplina de história não poderiam compreender tal disciplina. Todavia, ela afirma que através da interpretação proporcionada pelas relações temporais, crianças que ainda não haviam tido contato com essa área de estudo possuíam consciência histórica, pois são capazes de utilizar da memória (passado) para se orientarem no presente e projetarem o futuro.

Objetivo: O projeto, bem como a apresentação do trabalho em voga, é desenvolvido com o objetivo de auxiliar os alunos vinculados ao PIBID a “complexificarem” as experiências ligadas ao passado e interpretarem o mundo de maneira que possam dotá-lo de sentido e se orientarem no tempo. Nesse sentido, a partir do desenvolvimento de pesquisas, debates e dinâmicas realizadas ao longo do projeto, cabe analisar a maneira com que os estudantes seguiram em direção a tal objetivo e realizaram percepções ligadas à consciência histórica.

Metodologia: Esta pesquisa faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. Trata-se de um estudo em que observamos e exploramos a consciência histórica de estudantes da rede pública, do ensino fundamental de Goiânia, acerca do que se tratou a ditadura militar no Brasil. O nosso projeto foi realizado no colégio Gracinda, situado no setor central da cidade, com alunos do 9º ano, de 13 a 14 anos de idade.

Para a realização das atividades, desenvolvidas por nós, foram realizados encontros semanais na escola, com os estudantes do 9º B que se interessaram a participar do projeto, (nós não fizemos nenhuma restrição para a formação de um grupo de alunos interessados em integrar a atividade extraclasse).

Durante os encontros, iniciados em março de 2017, os estudantes, a partir do conhecimento trocado, fizeram um recorte temático dentro do período abordado pelo PIBID História: o período ditatorial brasileiro. Assim, a partir das pesquisas trazidas por nós e por eles, estimulávamos a cada semana, o debate, através de atividades sugeridas pelos alunos e por nós pibidianos.

Para coletarmos dados que nos permitissem observar a “complexização” da consciência histórica dos estudantes a cerca daquele tema, realizamos atividades práticas em que eles puderam explicitar a noção individual que tinham, do que foi o período militar no Brasil. Assim, coletamos desenhos, relatos orais e escritos.

Os encontros do segundo semestre, iniciados em agosto de 2017, continuaram com a mesma metodologia. No entanto, nessa fase do projeto, o objetivo dos estudantes é, a partir de todo o conhecimento trocado, construir um roteiro para a elaboração de um curta metragem, que aborde algum fato, escolhido pelos alunos, do período ditatorial brasileiro.

Resultados/discussão: Durante 5 meses de projeto, observamos nos estudantes do 9ºB, que participam do PIBID História, um enriquecimento de detalhes ao relatarem as suas noções individuais do período militar. A “complexização” do pensamento de cada um, acerca do regime ditatorial têm afetado a forma como estes interpretam o passado, corroborando também para que eles, a darem novo sentido a esse período da história brasileira, compreendam de maneira diferente o espaço-tempo em que vivem, gerando novas expectativas de futuro. Notamos também, através, principalmente dos relatos orais, que o conhecimento histórico despertou nos estudantes uma empatia com as vítimas da ditadura militar, mesmo estes, não terem laços familiares e estarem distantes temporalmente destas vítimas.

Conclusões: Consideramos a experiência como engrandecedora para a formação da nossa carreira docente onde viabiliza uma ampla discussão e relação entre a prática e a teoria, fomentando reflexões que possam agregar valor tanto a formação pessoal

quanto, propriamente, a profissional. Conforme as perspectivas de “instrumentalização de História” (BARCA, 2004), o professor passa a ser investigador social para interpretar os aspectos de conceitualização de seus alunos. Segundo essa instrumentalização isso é possível através do desenvolvimento de um processo que passe pela “compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido o presente problematizado e o futuro perspectivado” (2004, p.134).

Outro aspecto de relevância é o sentimento de injustiça despertado nos alunos, no que tange a prática de tortura na ditadura e a revolta com a prática de violência da polícia militar hoje, no qual ambas as práticas se assumem racistas, misóginas e discriminatórias, nos permite conhecer elementos da consciência histórica desses jovens sobre o período. Onde podemos perceber que, através da orientação sobre questões do passado, esses jovens desenvolveram uma formação crítica frente a problemas sociais existentes na sociedade hoje.

No que diz respeito a "complexização" da consciência histórica desses alunos acerca da ditadura militar na comparação e orientação para sua vida prática vale ressaltar, primeiramente, a importância da formação crítica na educação básica de história onde os alunos possam ter uma orientação temporal. Tal fato nos faz pensar na relevância da relação da Universidade com a escola básica, onde o nosso PIBID atua na luta pela qualidade da escola pública e gratuita e através dele pretende materializar pesquisas que possam corroborar com as problemáticas atuais que tangem o cenário educacional e social no país. No caso específico da formação de docentes em História, principalmente, no que diz respeito a formação de professores capazes de lidar e estimular a "complexização" da “consciência histórica” desses estudantes de escolas públicas, que são em sua maioria pobres e moradores de regiões periféricas.

Referências: BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144

RUSEN, Jorn. Teoria da História: uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão C. de R. Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática: Revista História Hoje, v. 5, nº 9, p. 31-48 – 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Perspectivas da didática na educação histórica. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, p. 29-4, 2006.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. Educar, Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 11-31.

MURAL MATEMÁTICO*

SANTOS, Raylla Rodrigues dos¹; **PAULA**, Hyanka Cezário de²; **FONSECA**, Ronderson Teles³; **LIMA**, Valéria Alves Ribeiro de⁴; **GOULART**, Grace Kelly Souza Carmo⁵

Palavras-chave: Mural. Simetria. Matemática.

Justificativa/Base teórica: O presente trabalho foi desenvolvido pelo Subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí. O grupo é constituído por 8 (oito) integrantes, mais especificamente: 2 (duas) coordenadoras de área – sendo uma voluntária –, 1 (uma) professora supervisora e 5 (cinco) pibidianos.

Os trabalhos são desenvolvidos pela equipe do subprojeto de matemática na universidade e em uma instituição parceira da rede de ensino básico do município de Jataí-GO. Observa-se que as atividades são realizadas com alunos do 7º e 9º ano do ensino fundamental.

No que se referem às ações pedagógicas, estas têm como objetivos: (1) proporcionar aos pibidianos experiências com a realidade da educação básica; (2) desenvolver atividades relacionadas aos conceitos matemáticos; (3) promover a vivência de situações de ensino-aprendizagem por meio da resolução de problemas enquanto metodologia de ensino.

Assim, este resumo é um recorte das atividades desenvolvidas, cujo enfoque é o Mural Matemático. O intuito do mesmo é promover a melhoria da/na leitura, escrita e interpretação, pois percebemos que muitos alunos apresentam certas dificuldades

em compreender textos matemáticos.

* Resumo revisado pela Coordenadora e Orientadora do Subprojeto PIBID de Matemática Profª. Mestra Grace Kelly Souza Carmo Goulart.

¹ Bolsista do Subprojeto PIBID de Matemática. Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática, UFG/Regional Jataí. E-mail: Raylla-rodrigues@hotmail.com.

² Bolsista do Subprojeto PIBID de Matemática. Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática, UFG/Regional Jataí. E-mail: hyanka_paula@hotmail.com.

³ Bolsista do Subprojeto PIBID de Matemática. Acadêmico do Curso de Licenciatura em Matemática, UFG/Regional Jataí. E-mail: rondersonoteles@gmail.com.

⁴ Professora Supervisora do Subprojeto PIBID de Matemática. E-mail: valleory@bol.com.br.

⁵ Docente do Curso de Licenciatura em Matemática e Orientadora, UFG/Regional Jataí. E-mail: gracekelly.83@hotmail.com.

Nesse sentido, o mural tem um papel importante no que se refere ao aprendizado dos alunos e pibidianos. Para os pibidianos, o mural possibilita certo tipo de aprendizagem experiencial, referente a prática da sala de aula. Para os alunos, ele é um espaço no qual exibem, para os demais colegas, suas buscas, pesquisas, aprendizagens, bem como é um tipo de escrita diferenciada dos conteúdos trabalhados em sala de aula, ou seja, ele tem o potencial de proporcionar uma leitura diferente da que é apresentada, em geral, nas aulas de matemática, pois, muitas vezes, esta leitura é relacionada somente à resolução de exercícios.

Para Luvison (2011, p. 25), a dificuldade do aluno na leitura, escrita e interpretação nas aulas de matemática pode estar relacionada “a resolução de problemas matemáticos convencionais” (p. 25).

Acreditamos desse modo, que quando os alunos produzem um tipo de escrita matemática – o mural⁶ – que perspectiva uma leitura com ênfase nessa linguagem, “subsidiada pelos diferentes gêneros textuais, contribuimos para a apropriação de conceitos matemáticos pelos alunos [...]” (LUVISON, 2011. p. 25).

Além disso, o mural produzido pelos pibidianos e alunos possui outra qualidade importante, a de ajudar os autores a comunicarem de forma escrita o pensar e fazer matemática, pois estes precisam saber “argumentar, dialogar e comunicar, de maneira clara e compreensível” (FREITAS; FIORENTINI; 2008. p. 3) os conceitos matemáticos.

Para nós, este tipo de escrita é uma competência de suma importância na formação profissional, pois os diferentes meios e formas de comunicação se complementam e são essenciais, “sobretudo no contexto atual da sociedade do conhecimento e da informação” (FREITAS; FIORENTINI; 2008. p. 3). Principalmente porque precisamos comunicar os conceitos matemáticos de várias maneiras, uma vez que a linguagem matemática nem sempre se apresenta de fácil compreensão a todos os alunos.

Assim, a produção do mural visa dar oportunidade para os alunos aprenderem matemática e contribuir para formação profissional dos pibidianos.

Objetivos: Temos como objetivos: (1) expor para a escola os conteúdos aprendidos nas aulas de matemática pelos alunos do 7º e 9º anos do ensino fundamental; (2)

proporcionar aos alunos uma maneira diversificada de ler, escrever e aprender

⁶ Observamos que o mural é produzido pelos alunos do colégio parceiro juntamente com os pibidianos, sob orientação da professora supervisora.

matemática; e, (3) proporcionar aos pibidianos experiências com metodologias diferentes para o ensino-aprendizagem de simetria.

Metodologia: Esse é um trabalho de cunho qualitativo, cujos instrumentos são as observações e produções dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Destacamos que a atividade “Mural Matemático” foi pensada e elaborada juntamente com a professora supervisora durante as reuniões⁷ semanais. O primeiro mural exposto trata do conceito de simetria.

Para tanto, pesquisamos as definições e exemplos das diferentes formas de simetria – reflexão, rotação e translação. Após, a professora supervisora explicou esses conceitos aos alunos e foi elaborada uma primeira atividade que trabalhava com a simetria de reflexão.

Nessa atividade, foram distribuídas folhas coloridas de papel A4 e tesouras. Depois a professora supervisora pediu aos alunos que escrevessem seus nomes em forma de desenho e recortassem de modo a ocorrer a simetria de reflexão.

Percebemos que os alunos conseguiram observar o eixo de simetria, tornando mais fácil a compreensão desse conceito.

Num momento posterior, desenvolvemos outra atividade. Novamente disponibilizamos as folhas coloridas de papel A4 e tesouras. Os alunos deveriam dobrar e recortar uma representação de quadrado. Após, deveriam dobrar este “quadrado” ao meio a fim de conseguirem, a partir da dobragem e corte, outro “quadrado” menor. A intenção era que os alunos percebessem a simetria de rotação. Em seguida, distribuímos para os alunos outra folha de papel A4, na qual deveriam dobrar e recortar uma imagem de tal modo que esta imagem recortada estivesse também no outro lado da folha. Depois, os alunos colaram a forma obtida em outra folha de papel A4 colorida. Verificamos que após as dobragens e recortes, os alunos conseguiram ter uma melhor percepção e entendimento do que é simetria de rotação.

A terceira atividade realizada foi sobre simetria de translação. Para esta, os alunos receberam folha de papel quadriculado. A professora supervisora pediu para que desenhassem uma figura qualquer no papel quadriculado, de modo que os lados

desta não cortassem os quadradinhos do papel. Eles coloriram suas figuras. Em

⁷ Nas reuniões pesquisamos, estudamos, elaboramos e construímos conhecimentos teóricos e práticos acerca do ensino de conceitos e das atividades a serem desenvolvidas em aulas.

seguida, os alunos colocaram o vetor indicando a translação; este deveria conter distância, direção e sentido; e, estabeleceram a simetria de translação.

A partir dessa atividade, vimos que os alunos aprenderam o conceito de simetria de translação de uma forma diferente da tradicional.

De modo geral, as três atividades tiveram como o intuito possibilitar aos alunos, de forma lúdica, o entendimento dos conceitos de simetrias.

Posteriormente, a partir dessas três atividades, nós, pibidianos, planejamos o mural matemático. Primeiramente, confeccionamos cartazes que continham breve definição dos diferentes tipos de simetria. A intenção era permitir uma melhor compreensão, dos demais alunos da escola, acerca dos tipos de simetria.

Para a decoração do mural, esta contou com dobraduras, números e palavras recortadas em EVA. A preparação deste material ocorreu durante as reuniões semanais do subgrupo do PIBID de matemática.

Para montagem, a escola disponibilizou uma parede localizada na região central do pátio. A montagem deu-se em 2 (dois) dias, da seguinte maneira: primeiro, nós usamos um papel branco para cobrir as imperfeições da parede e colocamos por cima o tecido TNT, na cor preta. E depois, com cola quente, pregamos palavras, cartazes e figuras de reflexão, rotação e translação feitas pelos alunos.

Resultados, discussão: A produção do mural irá ocorrer durante todo o ano de 2017. A discussão deste recorte refere-se ao mural matemático de simetria.

De acordo com as observações, percebemos uma participação efetiva dos alunos nas atividades realizadas. Notou-se que eles apresentaram certa dificuldade na dobragem das formas, mas que estas foram superadas com o auxílio dos bolsistas e da professora supervisora.

A exposição dos trabalhos realizados, a partir da criatividade das figuras dobradas e recortadas, possibilitou a comunicação de ideias sobre os conceitos de simetria e isto se deu de formas distintas, pois cada figura representava a individualidade e o fazer matemático de cada aluno. Para Pereira e Luvison (2011, p. 95), trabalhar os diferentes gêneros, nas aulas de matemática, permite que os alunos estabeleçam relações, reflitam sobre as enunciações e as inter-relações possíveis propostas, comuniquem ideias e se apropriem dos conceitos envolvidos no contexto de aprendizagem.

Quanto aos resultados da experiência vivida por nós, futuros docentes, percebemos que adquirimos novas ideias sobre o ensino dos conceitos simétricos, bem como outras práticas e metodologias para usar em sala de aula.

Considerações finais: De modo geral, podemos considerar que apesar dos trabalhos apresentarem simplicidade, a proposta deu ênfase à construção do objeto matemático, os conceitos relacionados à simetria. Percebemos que a manipulação das dobragens e recortes possibilitou que os alunos sentissem desafiados e dessem asas a sua imaginação e criatividade.

Para nós, PIBIDIANOS, esta atividade contribuiu para nossa formação como futuros docentes, pois elas ocorreram no ambiente escolar, o que permitiu-nos conhecer uma das realidades das aulas de matemática de uma escola pública de Jataí-GO. Para finalizar, vimos que a construção, manipulação e exposição dos trabalhos fizeram com que os alunos se envolvessem com o conhecimento matemático. cremos, ainda, que este tipo de atividade pode ser realizada até com turmas numerosas, pois é uma opção de baixo custo financeiro e viável pedagogicamente.

Referências Bibliográficas

FREITAS, M. T. M., FIORENTINI, D. **Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática.** Revista Brasileira de Educação. v. 13 n. 37, p. 138-149, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/12.pdf>. Acesso em: 20/06/2017.

LOPES, L. S., ALVES, G. L. P., FERREIRA, A. L. A. **A simetria nas aulas de matemática:** uma proposta investigativa. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 549-572, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646015>. Acesso em: 06 jun. 2017.

LUVISON, C. da C. **Mobilizações e (re)significações de conceitos matemáticos em processos de leitura e escrita de gêneros textuais a partir de jogos.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba-SP.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO CURSO DE LETRAS: LIBRAS DA UFG

HONORATO, Renata Marques A. Veiga¹. **FARIA**, Juliana Guimarães². **CHAVEIRO**, Neuma³.

Palavras-chave: Pibid, Letras: Libras, formação de professores, surdo.

Justificativa/Base teórica: Esta pesquisa tem como foco o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Letras: Libras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG). O Pibid é um programa da Capes/MEC a qual a UFG é participante desde 2008 e o curso de Letras: Libras iniciou em 2012. Visa identificar como o Pibid Letras: Libras está contribuindo para o desenvolvimento das atividades desenvolvidas com surdos na escola onde o projeto é desenvolvido, na visão das supervisoras. Atualmente, o projeto Pibid Letras: Libras da UFG possui 21 alunos bolsistas, 4 supervisoras da escola parceira e 4 coordenadoras de área, vinculadas ao curso de Letras: Libras. É desenvolvido de forma articulada dentre 4 subprojetos, sendo: a) literatura (projeto A Hora do Conto); b) ensino de Libras (alunos e comunidade); c) atendimento educacional especializado para surdos e; d) produção de material didático e escrita da língua de sinais.

O problema que orienta a pesquisa é: dada a pouca experiência de escolas bilíngues e da prática docente com surdos no Brasil, a questão que surge nesse cenário é de que modo as práticas e propostas desenvolvidas pelos pibidianos do curso Letras: Libras da UFG contribuem para o desenvolvimento da educação bilíngue, da atuação dos professores e para alunos surdos na própria escola, na visão das supervisoras? Dessa forma, este estudo buscou direcionar o olhar para as profissionais que atuam na escola parceira, que recebem os pibidianos de Letras: Libras da UFG.

Objetivos: 1) Compreender de que forma o Pibid Letras: Libras da UFG está contribuindo para o desenvolvimento das atividades desenvolvidas na escola de educação básica na visão dos supervisores que atuam no projeto. 2) Investigar, por

¹ Resumo revisado pelo orientador e coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid Letras: Libras (Juliana Guimarães Faria).

² Bolsista Pibid Letras: Libras da Faculdade de Letras/UFG, E-mail: renatamarques5@hotmail.com; ³ Professora da Faculdade de Letras/UFG, orientadora do PIBID Letras: Libras, E-mail: julianagf@ufg.br; ³ Professora da Faculdade de Letras/UFG, orientadora do PIBID Letras: Libras, E-mail: neumachaveiro@gmail.com

meio de aplicação de questionários, a opinião dos supervisores do Pibid Letras: Libras/UFG sobre as contribuições deste projeto para o desenvolvimento escolar dos alunos surdos na escola.

Metodologia: Tem como base metodológica a pesquisa qualitativa e de campo, desenvolvida em uma escola da rede estadual de educação de Goiás, parceira do Pibid da Faculdade de Letras – UFG, no curso de Letras: Libras.

Conforme Ludke e André (1986), um princípio básico de pesquisa qualitativa e de campo é buscar uma compreensão geral, mas dentro do campo específico, dentro da realidade da escola. O campo de pesquisa escolhido nesse trabalho de conclusão de curso foi uma escola, na cidade de Goiânia-GO, onde há parceria entre a Faculdade de Letras/Universidade Federal de Goiás e o Pibid.

Após definição do problema de investigação, buscamos uma pesquisa bibliográfica para entendermos o que é o Pibid e sua importância e propósito. Depois, definimos que utilizaríamos um questionário a ser respondido por supervisores da escola visando atingir os objetivos da pesquisa.

De acordo com Marconi e Lakatos (2002), o instrumento questionário é importante pois permite criar perguntas para respostas objetivas, abrindo variedade de possibilidades de coleta de informações. Pode ser elaborado e preenchido de acordo com o tipo de classe social e cultural do sujeito.

A nossa pesquisa é sobre o Pibid Letras: Libras da Faculdade de Letras da UFG e esse projeto é desenvolvido em uma única escola a qual possui quatro profissionais supervisores participantes. São professores de carreira do magistério e que atuam no Pibid como supervisoras dos estudantes de Licenciatura. Dessa forma, há quatro professores supervisores do Pibid Letras: Libras UFG que compõe o universo de sujeitos com possibilidade de participar da pesquisa, mas um membro não quis responder ao questionário. Assim, somente três pessoas aceitaram participar da pesquisa e responder ao questionário, assinando termo Livre e Esclarecido de aceite de participação na pesquisa. O questionário foi elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa e continha dez perguntas.

Resultados/discussão: As respostas mostraram que, na opinião das supervisoras participantes, o desenvolvimento do Pibid Letras: Libras é muito positivo. As supervisoras indicaram que o Pibid Letras: Libras da FL/UFG contribui com o

desenvolvimento e formação dos futuros professores, pois incentiva a prática. Além disso, na opinião das supervisoras, as atividades desenvolvidas tem contribuído para compreensão dos alunos da escola sobre a Libras, com uma postura mais crítica e reflexiva sobre os surdos presentes na escola. E, afirmam ainda que o Pibid tem ajudado a ampliar a concepção de educação de surdos na própria escola e influenciado em um planejamento dos outros professores de acordo com a necessidade dos surdos na escola.

Os professores, após o desenvolvimento do Pibid Letras: Libras, na opinião das supervisoras, mostraram-se mais profissionais e com uma preocupação maior sobre o desenvolvimento possível do processo ensino-aprendizagem e a prática pedagógica com o surdo na escola. Isso pode ser observado nas respostas abaixo:

Positivo, pois além de incentivar na formação do docente contribui no processo ensino aprendizagem do aluno da escola. Existe uma relação respeitosa entre os envolvidos contribuindo assim ao processo ensino-aprendizagem. (Supervisora 1)

Positiva, pois possibilita aos pibidianos colocar em prática o aprendizado em sala de aula, bem como contribui para o desenvolvimento em seu processo de ensino-aprendizagem. (Supervisora 2)

Quase todos os profissionais aprendem Libras no curso para a comunidade. Além disso, os professores regentes assistem aulas de Libras junto com os alunos. (Supervisora 3).

Na opinião das supervisoras, o Pibid Letras: Libras da FL/UFG também contribuiu com o desenvolvimento dos estudantes de Letras: Libras que atuam no Pibid. Para os supervisores, quando os pibidianos, estudantes de Letras: Libras, se encontram na escola, desenvolvem atividades práticas, como o diálogo que tem como tema a área escolar, e utilizam a Libras, onde os alunos surdos apresentam uma postura em que percebem e compreendem os demais alunos ouvintes da sala de aula, da escola e compreendem e participam ativamente da própria prática do professor, estimulando mais respeito entre surdos e ouvintes.

Veja abaixo algumas respostas dos supervisores:

Os alunos estão tendo postura mais crítica, refletindo no aprendizado de forma mais significativa. As atividades lúdicas, como as

apresentadas na “Hora do conto” é de mais fácil atenção e compreensão dos alunos. (Supervisora 1).

O ensino de Libras promove mais harmonia entre surdos e ouvintes da comunidade escolar. Tenho percebido bolsistas pibidianos se desenvolvendo a contento (Supervisora 3).

De acordo com as supervisoras, um outro aspecto importante é que o Pibid Letras: Libras da FL/UFG tem ampliado as possibilidades de planejamento dos professores da escola e tem influenciado na aprendizagem e na relação professor-aluno surdo, melhorando a compreensão sobre educação de surdos. Isso tem ligação com a formação de professores da escola, pois a prática de ensino da escola tem sofrido influência positiva das atividades desenvolvidas pelo Pibid Letras: Libras da UFG. Na opinião das supervisoras, isso significa uma melhoria de desenvolvimento de planejamento sobre as necessidades e interesses dos alunos surdos, sendo um planejamento com mais flexibilidade, do que acordo com a análise interna da sala aula e dos alunos surdos. Isso pode ser observado nas respostas dos supervisores:

Os professores têm tentado planejar de acordo com a necessidade do aluno. Esta experiência na U.E. (sic) propicia uma reflexão acerca da concepção de educação para surdo (Supervisora 1).

Na medida do possível, os professores planejam de acordo com as necessidades dos alunos surdos. Qualquer experiência no campo da docência gera reflexão na práxis pedagógica. Desse modo, a experiência na escola propicia uma reflexão acerca da concepção de educação para surdo. (Supervisora 2).

Os resultados mostram, então, que o Pibid Letras: Libras da FL/UFG contribui para a formação de futuros professores e dos próprios professores da escola. Além disso, também contribui para atividades da escola com as crianças surdas e ouvintes e com os professores da escola. Atingindo, assim, ao que a Capes afirma: “os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.” (CAPES, 2016, p. 1).

Conclusão: A experiências dos pibidianos com as diferentes atividades desenvolvidas, foram planejadas por meio de subprojetos e isso permitiu uma

perspectiva colaborativa, sob orientação de professores supervisores e coordenação. Percebeu-se com essa pesquisa que, de fato, na visão das supervisoras, o Pibid Letras: Libras UFG permitiu uma integração entre a universidade e a educação básica visando uma melhor formação de professores e o desenvolvimento da própria escola, visando a relação com o surdo, sua língua, cultura e necessidades educacionais.

O Pibid Letras: Libras, na visão das supervisoras, contribui com o processo de formação inicial desses futuros professores, permitindo uma reflexão sobre a importância de fazer parte do Pibid e desenvolver um trabalho na escola em parceria com a UFG. Identificou-se que a valorização do Pibid está no desenvolvimento da relação teoria e prática e na construção de consciência sobre o surdo na escola.

Dessa forma, confirma o que André (2012) opina, de que o Pibid é um programa que pode ser considerado positivo porque é onde se torna possível, para os professores iniciantes, o contato prático com a profissão. Além disso, o Pibid também provoca e desafia os professores supervisores escolares, porque é um projeto que dá apoio com bolsas para professores supervisores que atuam nas escolas públicas de educação básica parceiras das universidades.

Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 42, n. 145. Jan.-abr. 2012.

CAPES. *Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: jun. 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Cidade: São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

Fonte financiadora: Bolsa concedida pela CAPES/MEC para equipe do Pibid Letras: Libras.

MATEMÁTICA E MÚSICA: PROPOSTA PARA UM ENSINO INTERDISCIPLINAR¹

LEITE, Rodrigo Damasceno². MARRA JUNIOR, Edson Donizeti³. ROQUE, Sara Rodrigues⁴. CALDEIRA, Jhone⁵.

Palavras-chave: Matemática; Música; Interdisciplinaridade; Ensino.

Justificativa/Base teórica: A interação do ensino de Matemática com os temas transversais ainda é algo novo (BRASIL,1997). Bem sabemos que nas práticas educacionais, muitas das vezes, os docentes encontram dificuldades em relacionar os conteúdos ensinados com outras áreas do conhecimento humano, o que resulta, como tantos autores afirmam, no ensino tradicional, ou seja, num ensino restrito e desedificante, pois os mesmos limitam-se apenas àquelas discussões isoladas, culminando na depreciação discente ao conteúdo ensinado pelos docentes e, acentua-se, desenfreadamente, na disciplina de Matemática.

A própria disciplina de Matemática, como nos expõe Ifrah (1998), tem suas origens em contextos práticos, quando observamos, por exemplo, o uso da correspondência biunívoca na contagem dos rebanhos e das mercadorias comercializadas à época. Levantando algo bem mais recente, podemos explicitar, por exemplo, como ocorreu no Brasil a introdução ao ensino da Matemática. Segundo Valente (2008), esse ensino foi inicializado com o intuito de instruir os militares da então colônia portuguesa na defesa pelo território. D'Ambrosio (2009) afirma ver a disciplina de Matemática como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar e entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural.

¹ Resumo revisado pelo orientador e coordenador de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Subprojeto Matemática).

² Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Subprojeto Matemática) da Universidade Federal de Goiás. E-mail: rodrigoxleite8@gmail.com.

³ Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Subprojeto Matemática) da Universidade Federal de Goiás. E-mail: edson-marra@hotmail.com.

⁴ Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Subprojeto Matemática) da Universidade Federal de Goiás. E-mail: bicicletaverde35@gmail.com.

⁵ Coordenador de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Subprojeto Matemática) da Universidade Federal de Goiás. E-mail: jhone@ufg.br.

Assim, percebe-se, como já expuseram outros tantos autores, uma necessidade de um ensino ligado à realidade, ligado à história da relação entre as diversas áreas do conhecimento que, muitas das vezes, caminham juntas. A interdisciplinaridade é uma proposta de ensino que visa a interação de disciplinas, duas ou mais, que têm relação em suas idéias ou partilha dos mesmos conceitos. É nesse sentido que o conceito de interdisciplinaridade pode ajudar os professores a desenvolverem um ensino de Matemática em conexão com um mundo, pois “o professor de Matemática interdisciplinar é aquele em que a atitude busca responsabilmente caminhos novos e melhores para concretizar o conhecimento, com uma postura reflexiva de que ninguém é dono da verdade” (FAZENDA, 1991, p. 113).

Quanto ao tema proposto, o mesmo foi escolhido pela diversidade de relações existentes entre a matemática e a música, de forma geral. A experiência nos mostra que essas relações são bastante desconhecidas pelos alunos e, até mesmo, por muitos professores. A música foi escolhida, ainda, pela sua beleza e por estar fortemente presente em nossas vidas. Acreditamos no potencial que a música tem em manter o interesse daquele aluno mais desatento e indiferente com a matemática.

Para alguns alunos é a partir talvez da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão frequentemente presente em suas vidas em outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas. (SNYDERS, 1994, p. 138).

A música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões, por isso, pode-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula. No contexto escolar, a música tem a finalidade de ampliar e facilitar a aprendizagem do aluno, pois ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e refletida. (CAVALCANTE e LINS, 2010, p.364)

Sabemos dos desafios das atividades interdisciplinares. Para envolver a música num contexto matemático, por exemplo, o professor deverá dedicar-se a estudar tópicos de teoria musical, e como em qualquer situação interdisciplinar, buscar conhecimentos que integrem áreas distintas. Acreditamos que a partir do trabalho interdisciplinar entre Matemática e Música o professor estará quebrando dois paradigmas: o primeiro de que a Matemática é para uma parcela inteligente da sociedade e de que música é só para aqueles que possuem algum dom natural.

Objetivo Geral: Abordar o ensino interdisciplinar entre Matemática e Música evidenciando não requerer um profundo conhecimento em teoria musical.

Objetivo Específico: Apresentar uma proposta de ensino interdisciplinar entre Matemática e Música envolvendo os conceitos de escala musical e frações.

Metodologia: A atividade foi realizada por uma dupla de pibidianos em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, de uma escola de tempo integral, no final do ano de 2016, e chamada simplesmente de “Matemática e Música”. O objetivo foi: Conhecer a história do monocórdio de Pitágoras⁶ e compreender a relação entre as notas do violão e as frações correspondentes à quarta, quinta e oitava justa. No início da atividade fizemos a seguinte pergunta: “Vocês percebem alguma relação entre a matemática e a música? Quais?” A maioria afirmou que não; aqueles que disseram que sim também não souberam explicar qual ou quais relações. Em seguida, reproduzimos uma parte dublada da curta metragem *Donald no País da Matemágica*⁷ (LUSKE, et.al, 1959) em que assistimos que Pitágoras foi o primeiro a fazer essa ligação entre as duas áreas do conhecimento e conta como ocorreu. Contamos a lenda de Pitágoras e como ele fez distinção de sons consonantes e dissonantes (PEREIRA, 2013) por meio das batidas dos martelos numa oficina de ferragem relacionados ao peso dos respectivos martelos. Pitágoras notou que os martelos com os pesos de 12, 9, 8, 6 unidades de massa produzem sons agradáveis e que há uma harmonia entre si, enquanto outros martelos de pesos diferentes produziam sons dissonantes. Pitágoras inventou, portanto, um instrumento rudimentar de um corda: o monocórdio. Ao tocar o monocórdio com a corda livre, na metade e em um terço, percebeu que os sons eram consonantes como dos martelos. Tomamos 12 como o nosso inteiro e dividindo as massa dos martelos, obtemos os números $1, \frac{3}{4}, \frac{2}{3}, \frac{1}{2}$ que chamamos como a quarta ($\frac{3}{4}$), quinta ($\frac{2}{3}$) e oitava ($\frac{1}{2}$) justa na escala musical. Após esta parte histórica da relação entre Matemática e Música, dividimos os alunos em grupos de quatro pessoas, distribuindo um violão por grupo. Relembrando as notas musicais que são: DÓ, RÉ,

⁶ Instrumento rudimentar inventado por Pitágoras, composto por uma corda presa a dois cavaletes fixados a uma tábua, que ele dividiu em 12 espaços iguais.

⁷Título original: *Donald in Mathmagic Land*

MI, FÁ, SOL, LÁ, SI, os pibidianos explicaram como funcionava o monocórdio de Pitágoras, como foram obtidas as diversas notas musicais e como era encontrada a quarta, quinta e oitava justa de uma nota. Em seguida, os alunos foram desafiados a responder algumas perguntas que envolviam contagem e utilizava-se da explicação feita pelos pibidianos. Dava-se uma nota para o aluno, por exemplo: LÁ, e pedimos que ele escrevesse qual é a quarta, quinta e oitava justa dessa nota e à medida que o grupo fosse determinando cada nota eles deveriam ir tocando cada uma para ir identificando o seu som. Feito isso, o grupo deveria organizar as notas da mais aguda para a mais grave. E por fim os pibidianos mostraram as outras formas de representação dos sons musicais, ou seja, pauta musical e cifras.

Discussão: O conhecimento em música não era um consenso entre os pibidianos, no início isso gerou de alguma forma, um receio em desenvolver uma atividade interdisciplinar entre a Matemática e a Música. Por outro lado, incentivou esses a estudarem e se prepararem melhor. Embora julgamos o tema interessante, no início da atividade alguns alunos demonstraram certo desinteresse com a parte oral que utilizamos para descrever a história de Pitágoras e seu monocórdio. Levamos em consideração que a atividade ocorreu nas duas últimas aulas do dia, de uma escola de tempo integral e os alunos já estavam cansados. Na parte da curta metragem e a prática com os violões de modo geral os alunos se demonstraram mais interessados e participaram do que estava sendo proposto. Acreditamos que esta atividade teve o seu objetivo cumprido, proporcionando aos alunos trabalhar com conceitos da Matemática de forma interdisciplinar e criativa, trazendo aplicações da Matemática e despertando o seu interesse. Salientamos que os conceitos matemáticos relacionados aqui foram os mais adequados à realidade dos alunos, já que o objetivo era despertar o interesse dos alunos com relação à Matemática, por meio de uma atividade interdisciplinar. Diversos conteúdos como função e gráfico de uma função, mínimo múltiplo comum, frações, progressão geométrica, série de Fourier, entre outros podem ser aprofundados quando estamos tratando Matemática e Música.

Considerações finais: O trabalho interdisciplinar é sempre desafiador pois exige do professor o conhecimento de duas áreas diferentes. Com esta atividade envolvendo a Música, percebemos ser possível realizar uma atividade interessante e proveitosa, permitindo relacionar conceitos matemáticos e musicais, ainda que o professor não possua um conhecimento musical aprofundado. Ainda, vimos que é possível também compreender as relações existentes entre a Matemática e a Música no ambiente de sala de aula.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 142p.
- CAVALCANTI, V. de S.; LINS, A. F. musicalizando o currículo: uma proposta de ensino e aprendizagem da matemática. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v.3, n.1, pp.363-379, mar/set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>> . Acesso em: 21 ago. 2017.
- D'AMBROSIO, U. **Educação matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 2009.
- FAZENDA, I.C.A.(Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.
- IFRAH, G. **Os Números: a história de uma grande invenção**. 9ª ed. São Paulo: Editora Globo, 1998.
- LUSKE, H.; REITHERMAN, W.; CLARK, L.; MEADOR, J. **Donald in Mathmagic Land**. Produção de Walt Disney, direção de Hamilton Luske, Wolfgang Reitherman, Les Clark, e Joshua Meador. Estados Unidos, Buena Vista Film Distribution Company, 1959. VHS, 27 min. som.
- MIRITZ, José Carlos Dittgen. **Matemática e Música**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Programa de Pós-graduação Profissional em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT, Rio Grande/RS, 2015. Orientadora: Dra. Bárbara Denicol do Amaral Rodriguez. Coorientadora. Dra. Cristiana Andrade Poffal.
- PEREIRA, M. do C. **Matemática e Música**: De Pitágoras aos dias de hoje. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, março 2013. PROFMAT -Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. Disponível em:<<http://www2.unirio.br/unirio/ccet/profmat/tcc/2011/tcc-marcos>>. Acesso em: 21 de ago. 2017.
- VALENTE, W. R. QUEM SOMOS NÓS, PROFESSORES DE MATEMÁTICA? **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 28, n. 74, p. 11-23, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

RETEXTUALIZAÇÃO DA PROVA ADA

VILELA, Rosa Martins Rezende¹, **NETO**, Miguel de Assis Gouveia², **DOS ANJOS**, Fabiana Moura de Lima², **NAZARÉ**, Mary Rúbia Sousa Freitas³, **LIMA**, Vânia Carmem.

Palavras-chave: Retextualização, avaliação diagnóstica amostral, letramento.

Justificativa/ Base Teórica

Este trabalho foi motivado pela verificação de questões, da prova ADA, que não levavam o aluno à reflexão, limitando-se também à obviedade do texto. Isso se justifica em parte por serem questões objetivas. Diante disso, viu-se a necessidade de desenvolver a capacidade de reelaborar (retextualizar) discursivamente tais questões do material em análise, já que a prova pouco explorava os textos, deixando de aproveitar a riqueza da linguagem e de informações em muitos deles. O termo retextualização é inicialmente tratado por Travaglia (1993; 2003) como o processo de tradução de textos da mesma modalidade e línguas diferentes. Essa definição é, porém, ampliada pelos autores Marcuschi (2001) e Dell'Isola (2007), para quem a retextualização consiste em transformar um texto em outro do mesmo gênero ou de gênero distinto, mantendo-se a base informacional do texto original, o que não significaria a reprodução do sentido sugerido no texto fonte, mas sim a sua reconstrução, já que a mudança na forma acarreta mudança de sentido. Segundo Marcuschi, algumas operações são constitutivas desse processo, tais como: **idealização** (eliminação, completude, regularização); **reformulação** (acréscimo, substituição, reordenação); **adaptação** (tratamento da sequência de turno) e **compreensão** (inferência, inversão, generalização).

As duas primeiras se referem às operações de caráter linguístico-textual-discursivo e ao código, não deixando de interferir também no discurso. Às operações categorizadas de idealização cabem as reformulações do texto original, eliminando, completando alguma informação a fim de torná-la mais clara e adaptável ao novo texto. As operações de reformulação consistem em acrescentar informações novas ao texto em construção, substituir termos ou expressões por outros mais apropriados ao novo texto ou reordenar as ideias, atendendo aos fatores de continuidade e progressão. As operações de

*ADA (Avaliação Dirigida Amostral)

*Resumo revisado pelo orientador e coordenador de área do projeto **Pibid**. (Coordenadora Vânia Carmem Lima).

¹Bolsista do Programa de bolsa de iniciação à docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Acadêmica do curso de Letras Português da Faculdade de Ciências Humanas e Letras – CHL/UFG. E-mail: rosarezendevilela@gmail.com.

²Bolsistas do Programa de bolsa de iniciação à docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Acadêmicas do curso de Letras Português da Faculdade de Ciências Humanas e Letras – CHL/UFG.

³Professora supervisora do Pibid. E-mail: mary_rubia1@hotmail.com

Professora Mestre do curso de Letras Português UFG/Regional Jataí. Coordenadora de área do Pibid. E-mail: vaniacarmem5@gmail.com

adaptação se referem às formas de citação, mais precisamente à retextualização fala-escrita. Já as de compreensão correspondem ao exercício da inferência, da inversão de sentido, da generalização, de operações que atravessam e as demais.

Nesse sentido, o processo de retextualização requer do produtor do novo texto a capacidade de reconstrução, a partir da compreensão do texto original, do propósito comunicativo e da possibilidade de refletir e agir sobre o texto fonte, o que resulta numa atividade não mecânica, mas de autoria, que conta com o outro no processo de interlocução, posto que a linguagem se faz na relação com o outro (BAKHTIN, 1995). Desse modo, procedeu-se a retextualização das propostas de exploração textual na prova ADA, fundamentando-se nos autores Bakhtin (1995), Marcuschi, (2001), Dell’Isola (2005; 2007), Travaglia (2003; 1993), Antunes (2009;2010).

Objetivos

O presente trabalho teve por objetivo reconstruir (retextualizar) as propostas de exploração e análise da linguagem em diferentes gêneros, da prova ADA, para o uso no contra turno com os alunos da escola parceira do Pibid, a fim de potencializá-los para a leitura crítica, a partir dos recursos linguísticos mobilizados nos textos e do seu conhecimento de mundo, possibilitando-lhes, assim, a compreensão textual em sentido macro. Alinhado a esse objetivo, pretendeu-se desenvolver nos bolsistas do programa a capacidade de análise de material didático e de propor novas questões que atendam à perspectiva interativa de ensino da língua (BAKHTIN, 1995), contribuindo, assim, para a formação docente dos graduandos em Letras Português.

Metodologia

De posse da prova ADA para o 9º ano da escola básica, procedeu-se a análise das questões propostas no trabalho com textos de diferentes gêneros, observando se tais questões contribuíam para a construção de sentidos do texto enquanto unidade de sentido. Verificou-se então que embora algumas questões buscassem os sentidos do texto, limitavam-se a ideias pontuais, ou a “identificar informações objetivas e explícitas na cadeia do texto” (ANTUNES,2010, p.23), sem, contudo, levar o

*ADA (Avaliação Dirigida Amostral)

*Resumo revisado pelo orientador e coordenador de área do projeto **Pibid**. (Coordenadora Vânia Carmem Lima).

¹Bolsista do Programa de bolsa de iniciação à docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Acadêmica do curso de Letras Português da Faculdade de Ciências Humanas e Letras – CHL/UFG. E-mail: rosarezendevilela@gmail.com.

²Bolsistas do Programa de bolsa de iniciação à docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Acadêmicas do curso de Letras Português da Faculdade de Ciências Humanas e Letras – CHL/UFG.

³Professora supervisora do Pibid. E-mail: mary_rubia1@hotmail.com

Professora Mestre do curso de Letras Português UFG/Regional Jataí. Coordenadora de área do Pibid. E-mail: vaniacarmem5@gmail.com

aluno a inferir- condição possibilitada pela incompletude da língua e do texto (ANTUNES, 2009) -, e relacionar um texto com outro, a partir do uso dos mesmos recursos linguísticos. Com base nisso, os bolsistas retextualizaram as questões problemáticas, tornando-as discursivas, ao invés de objetivas, e durante a reescrita das questões, buscaram aproveitar o máximo possível das informações e questões linguísticas contidas ou implicadas nos textos.

Resultados/Discussões

No decorrer da prática de retextualização da prova ADA, verificou-se certa dificuldade dos bolsistas em reconstruir as questões objetivas e transformá-las em discursivas de modo a levar o aluno a refletir sobre os elementos linguísticos e sua funcionalidade no texto. Para tanto, foi necessário contextualizar as questões, situando o aluno no enunciado de comando. Nesse sentido, os conceitos e definições não seriam cobrados, ao contrário, seriam fornecidos ao aluno, uma vez que o objetivo é perceber a funcionalidade deles e os efeitos de sentido por eles gerados. Pode-se afirmar que essa prática possibilitou aos alunos bolsistas certo empoderamento ao lhes desenvolver autonomia no trabalho docente.

Conclusões

Conclui-se, assim, que essa prática de retextualização de material didático atende às duas pontas do processo ensino-aprendizagem – o professor e o aluno. O primeiro por capacitá-lo a analisar o material didático e, caso necessário, reelaborar questões que não atendam aos objetivos propostos e a finalidade do ensino de língua materna, qual seja, elevar o grau de letramento do aluno. O segundo por possibilitar-lhe essa condição de sujeito letrado.

Diante disso, vê-se a necessidade da efetivação dessa prática pedagógica nos cursos de graduação como forma de capacitar o docente para tomar a palavra no processo de ensino-aprendizagem, deixando de ser mero consumidor das proposições do material didático, passando a ser seu produtor. Essa ação implica também no deslocamento do lugar comum do aluno, antes passivo

*ADA (Avaliação Dirigida Amostral)

*Resumo revisado pelo orientador e coordenador de área do projeto **Pibid**. (Coordenadora Vânia Carmem Lima).

¹Bolsista do Programa de bolsa de iniciação à docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Acadêmica do curso de Letras Português da Faculdade de Ciências Humanas e Letras – CHL/UFG. E-mail: rosarezendevilela@gmail.com.

²Bolsistas do Programa de bolsa de iniciação à docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Acadêmicas do curso de Letras Português da Faculdade de Ciências Humanas e Letras – CHL/UFG.

³Professora supervisora do Pibid. E-mail: mary_rubia1@hotmail.com

Professora Mestre do curso de Letras Português UFG/Regional Jataí. Coordenadora de área do Pibid. E-mail: vaniacarmem5@gmail.com

às instruções do material didático, que passa, a partir de então, a um sujeito ativo, convidado a participar da atividade comunicativa, da interação promovida pela linguagem entre sujeitos.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de Gêneros Escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- _____. **O sentido das palavras na interação leitor – texto**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- TRAVAGLIA, N. **Tradução retextualização – a tradução numa perspectiva textual**. Uberlândia: Edufu, 2003.
- _____. **A tradução numa perspectiva textual**. 239 f. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

*ADA (Avaliação Dirigida Amostral)

*Resumo revisado pelo orientador e coordenador de área do projeto **Pibid**. (Coordenadora Vânia Carmem Lima).

¹Bolsista do Programa de bolsa de iniciação à docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Acadêmica do curso de Letras Português da Faculdade de Ciências Humanas e Letras – CHL/UFG. E-mail: rosarezendevilela@gmail.com.

²Bolsistas do Programa de bolsa de iniciação à docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Acadêmicas do curso de Letras Português da Faculdade de Ciências Humanas e Letras – CHL/UFG.

³Professora supervisora do Pibid. E-mail: mary_rubia1@hotmail.com

Professora Mestre do curso de Letras Português UFG/Regional Jataí. Coordenadora de área do Pibid. E-mail: vaniacarmem5@gmail.com

EDUCAÇÃO E PERIFERIA: A DIDÁTICA E SUAS FORMAS DE APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE*

BITTENCOURT, Sarah¹. **COSTA E SILVA**, Ana Amorim da². **SILVA**, Erika Cristina Alves³. **AMARAL**, Marcela⁴

Palavras-chave: didática, ensino público, periferia, consciência negra.

Justificativa/Base teórica: A realização desta pesquisa se trata de um relato de experiência a partir de um evento cultural promovido por alunas do PIBID em conjunto com os/as discentes do Colégio Estadual Antônio de Oliveira da Silva, localizado no Parque Amazônia, zona urbana do município de Goiânia. Os motivos que nos impulsionaram a pôr em prática tal ideia estão intimamente ligados à realidade da escola que, apesar de relativamente bem localizada, contava com inúmeros fatores externos (criminalidade, sensação de insegurança, falta de iluminação) e internos (infraestrutura calamitosa, falta de material didático, disposição física de estudantes comprometida pelo trabalho) que faziam da produção do saber um desafio. Partindo do pressuposto de que uma grande parte do Brasil possui o ensino noturno em suas periferias e em escolas públicas, como fazer com que estes discentes tenham o mesmo aproveitamento das aulas? Além disso, como tornar o Dia da Consciência Negra menos estereotipado e insignificante para estes discentes?

As primeiras reflexões que serviram como base teórica desta pesquisa partiram do autor Paulo Freire (FREIRE, 1969). Para o autor, é preciso superar a educação “bancária” que tem como único protagonista o educador que é sempre o detentor do conhecimento, da fala e das regras dentro da sala de aula. O/a estudante, neste caso, faz o papel de uma “caixa” na qual se depositam concepções prontas sobre o mundo para formar sua consciência. Logo, cria-se um processo de desumanização

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência (Pibid/UFG Ciências Sociais). E-mail: sarah-bittencourt@hotmail.com.

² Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência (Pibid/UFG Ciências Sociais). E-mail: ana2496@yahoo.com.br

³ Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência (Pibid/UFG Ciências Sociais). E-mail: erikatinna@hotmail.com.

⁴ Professora Adjunta II da Faculdade de Ciências Sociais e Coordenadora do Subprojeto PIBID Ciências Sociais/FCS/UFG. E-mail: marcela.amaral@ufg.br.

* Resumo revisado pela coordenadora do Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (Pibid/UFG Ciências Sociais) Marcela Amaral.

dos/das discentes e é retirada qualquer possibilidade de práxis, criatividade, inquietação ou criticidade. Em oposição a este modelo, apresenta a educação “humanista” que é capaz de promover uma troca entre educador e educando. Nesta perspectiva o indivíduo possui uma consciência própria que caminha com o mundo. A educação defendida por Paulo Freire descreve muito bem a lacuna existente em muitas práticas pedagógicas ou realidades escolares: a falta de aproximação dos conteúdos com a vida dos educandos.

O autor Bernard Charlot (2005, apud Reis, 2012) nos auxilia compreender e descaracterizar a ideia de que educandos da periferia seriam educandos de fracasso. Embora o indivíduo seja marcado pelo aspecto social, este se constrói enquanto sujeito por seus percursos históricos, não representando, assim, a simples reencarnação do grupo social pertencente. Charlot busca “[...] compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar, como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (2005, p. 41 apud Reis, 2012). Assim, o indivíduo é ao mesmo tempo singular e social, e produz, ao longo de sua vida, sentidos e significados sobre si e sobre o mundo, construindo assim sua singularidade: “[...] as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam” (2000, p.62 apud Reis, 2012).

As Orientações Curriculares do Ensino Médio sobre Sociologia nos fazem refletir que “formar um cidadão crítico” não é tarefa fácil. É necessário apresentar as teorias sociológicas a partir das suas percepções lógicas e empíricas, promover o processo de desnaturalização e despertar o estranhamento. No entanto, para alcançar o sucesso em nossas práticas didáticas é importante, sempre, contextualizar o assunto discutido, tornar o conteúdo compreensível, não deixar a aula se direcionar ao senso comum, procurando exemplos concretos do cotidiano dos educandos e diversificando as práticas de ensino.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2000), algumas teorias pós-críticas acreditam que as desigualdades estão além das classes sociais e se apresentavam também nas relações de raça e etnia. Nessa perspectiva, a diferença e a identidade dependem uma da outra para existir, e mais, a diversidade existe graças a um processo relacional entre a história e o discurso, que resultou na diferença.

Foi a partir dessas reflexões que decidimos promover um evento cultural na Escola Estadual Antônio Oliveira da Silva durante a semana da Consciência Negra em novembro de 2015.

Objetivos: desenvolver um dia de aula em que os/as discentes fossem protagonistas e responsáveis por boa parte da programação curricular; realizar uma prática didática que se aproximasse da realidade dos/das discentes; analisar a reação dos/das discentes frente a uma dinâmica diferente de aula e do debate sobre raça.

Metodologia: a realização de um evento cultural na escola. Para isso foi desenvolvido um cronograma que possuía rodas de conversas com temas distintos, exposição de cartazes, desenhos e poesias e apresentações para toda a escola (dança, canto, entre outros). Todas essas atividades foram avaliadas e observadas a partir dos objetivos selecionados e das reflexões teóricas. Além disso, houve o registro fotográfico dos momentos.

Resultados/discussão: uma das principais características das turmas do noturno era a apatia sobre as aulas e os conteúdos discutidos. Quando organizamos o cronograma do evento cultural e começamos divulgar para os/as educandos/as, a surpresa foi que muitos se posicionaram de forma empolgante, principalmente em relação às apresentações para a escola. Decidimos que a roda de conversa seria uma atividade para todos/as os/as discentes, em contrapartida, poderiam escolher entre uma apresentação livre ou a construção de um cartaz, desenhos ou poesia. Todas as atividades tinham como tema central a raça. As rodas de conversa tiveram três temas distintos que foram divididos em três salas: cotas nas universidades, conquistas do movimento negro, representações do negro na mídia. Cada sala teve a debate guiado por dois bolsistas do PIBID.

O tema cotas nas universidades se mostrou polêmico e surgiram opiniões distintas. A discussão sobre o tema só foi iniciada quando uma pessoa deu sua opinião, a partir daí os demais se sentiram mais à vontade para expressar suas linhas de raciocínio. Muitos dos/das discentes queriam dar sua opinião, e tal ato muitas vezes não seria tão disputado se fosse uma dinâmica de aula mais tradicional como a expositiva. Assim, foi necessário que nos colocássemos como moderadores. O

espaço das salas de aula foi organizado no formato de um círculo para que todos/as se vissem e compartilhassem suas ideias.

A turma que participou do debate sobre as conquistas do movimento negro também se mostrou relutante a participar no início. Assim, fizemos uma contextualização breve da resistência negra desde as lutas contra a escravidão e a formação dos quilombos até a conquista das ações afirmativas, fazendo algumas perguntas para que os/as alunos/as pudessem trazer seus conhecimentos e experiências. Dessa forma, pouco a pouco, foram se interessando pelo assunto, manifestando suas opiniões e oferecendo argumentos, até que em um momento diversos/as alunos/a estavam levantando suas mãos e pedindo para participar.

Em relação aos cartazes, todos foram expostos em um varal por toda a escola e enquanto alguns discentes ficaram com vergonha de expor suas artes, outros ficaram muito orgulhosos do que produziram. Os cartazes tinham na maioria das vezes imagens retiradas de revistas e apareceram, com mais frequência, a imagem feminina de algumas atrizes, cantoras, mas também não faltaram expressões próprias de poesias e versos, relatos do cotidiano.

As apresentações foram bem interessantes para observar as referências musicais e artísticas que grande parte da escola possuía. Um aluno interpretou uma música de Tim Maia, artista negro que trouxe diversas influências musicais para a música brasileira. Uma das apresentações de dança, por exemplo, teve como inspiração a música da rapper Nick Minaj. E mantendo esse estilo musical, a apresentação de canto foi de um dos alunos que mostrou uma letra autoral de rap. O mais interessante é que todos/as os/as discentes conheciam a letra e cantaram juntos. A música retratava a realidade dos bairros da região em torno da escola, e são esses talentos que deixam de ser reconhecidos no cotidiano escolar. Talvez este fosse o momento mais esperado pelos discentes. Outro aluno recitou Racionais Mc"s com a música „Negro drama“ que basicamente retrata a linha tênue que separa o sucesso almejado pelo sujeito negro e de periferia, em contraposição com o mundo do crime que os cerca e limita.

Vários contratempos como o término mais cedo das aulas, principalmente, deixaram algumas dúvidas se a experiência daria certo. No entanto, no final da noite tínhamos salas com debates acontecendo, a escola tomada por um varal de cartazes, desenhos e poesias e por fim, um palco com direito a microfones, caixa de som e

discentes se apresentando, sendo este resultado a aproximação da teoria com a prática pessoal.

Conclusões: existe sim, segundo Charlot (2005, apud Reis, 2012), uma relação social entre sucesso e fracasso escolar, mas é de efeito e não de causa. Cada aluno/a pertence a um grupo, uma posição social, o que Charlot (2005, apud Reis, 2012) chama de posição social objetiva. Mas cada um interpreta singularmente essa posição para dar sentido ao mundo e a si mesmo, o que seria a posição social subjetiva.

Outro aspecto na compreensão do sujeito é a questão da aprendizagem. O aprender está presente e é condição obrigatória no processo de construção do sujeito: tornar-se um membro da espécie humana, tornar-se um ser humano único e por fim, tornar-se um membro de uma comunidade, e ocupar um lugar nesta. Assim, é através do aprender que o sujeito se constrói, relacionando consigo próprio, com os outros a sua volta e com o mundo em que está inserido.

Na escola Antônio de Oliveira, a experiência de promover um evento cultural com atividades discutindo raça mostrou que o aprender se faz ao apreender o mundo que nos rodeia e o saber se faz além da sala de aula. A Sociologia enquanto disciplina tem papel fundamental na construção do sujeito consciente tal como aquele proposto por Freire, no entanto, esta tarefa ultrapassa os muros da escola e está dada a sociedade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**. São Paulo, n. 9, p.123-132, out. 1969.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 2006.

REIS, Sandra. “**Entre os saberes docentes e os aprenderes discentes:** questões teóricas e metodológicas”. 2012. Disponível em:
<<http://saberesaprenderes.blogspot.com.br/2012/11/bernard-charlot-e-relacao-com-o-saber.html>>

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. 136 p.

SOCIALIZAÇÃO, NA EDUCAÇÃO INFANTIL, POR MEIO DO BRINCAR COM INTUITO DE PROMOVER A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Moraes, Stela Cristina de, parreirascm@hotmail.com¹

Martins, Izadora Maria¹

Guerreiro, Camila Duarte²

Flores, Maria Marta Lopes³

¹ Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão – Graduandas em Pedagogia

² Universidade Federal de Goiás /Regional Catalão – Professora supervisora do projeto

³ Universidade Federal de Goiás /Regional Catalão – Professora coordenadora do projeto

Resumo: O vigente trabalho foi realizado na Escola Municipal Francisco Clementino San Thiago Dantas, com uma turma do Maternal II, aspirando aumentar nossos conhecimentos sobre as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas especificidades. Tivemos como objetivo a interação e a socialização entre todas as crianças e também o aperfeiçoamento de nossos estudos em relação ao TEA, além de promover atividades com significância para aprendizagem e interação, analisando meios que possibilitam a aprendizagem dessas crianças com TEA e também avanços na formação pessoal de nós, Pibidianos. Desenvolvemos atividades que auxiliassem o desenvolvimento motor, cognitivo, trabalhamos com a contação de histórias, com músicas, atividades que desenvolvessem o raciocínio, a linguagem. Refletir sobre o aprendizado das crianças com TEA é romper paradigmas e inserir essas crianças em um ambiente onde suas potencialidades sejam evidenciadas. A teoria agregada à prática vem nos trazendo resultados significantes.

Palavras-chave: TEA. Educação infantil. Educação especial. Interação

1. INTRODUÇÃO

O trabalho de intervenção se desenvolve na Escola Municipal Francisco Clementino San Thiago Dantas, com crianças da Educação Infantil, de três a quatro anos de idade.

Em nosso projeto estudamos e trabalhamos com algumas deficiências, mas focamos no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nas nossas intervenções trabalhamos com contação e reconto de histórias, brincadeiras, música, atividades que auxiliem a criança com TEA a interagir com as outras crianças, que desenvolvam sua linguagem e também que melhore o seu comportamento.

Com este trabalho tivemos como objetivo desenvolver a interação e a socialização entre todas as crianças e aprimorar nossos estudos relacionados ao TEA, além de analisar a partir de estudos meios que possibilitam aprendizagem das crianças com TEA; promover atividades significativas para aprendizagem e interação; avaliar os avanços ocorridos na formação pessoal dos BIDs.

Foram realizadas várias ações no âmbito da Educação Infantil e ainda ações pedagógicas de inclusão em atendimento as necessidades da escola com relação aos alunos com deficiência, especificamente o TEA. O subprojeto foi aplicado em uma turma de Maternal II na Escola Municipal Francisco Clementino San Thiago Dantas. Nosso

trabalho tem como cunho desenvolver atividades relacionadas à socialização por meio de brincadeiras para que haja inclusão das crianças com TEA.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A legislação brasileira Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 também conhecida como Lei Berenice Piana. Por meio desta, o indivíduo com TEA é considerado pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. De acordo com o parágrafo primeiro é considerada pessoa com TEA:

(...) aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos

sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, p.1).

Nossa perspectiva é tentar inteirar este sujeito ao meio social através de atividades que o auxiliem.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) inicialmente o TEA apresenta características como prejuízo na comunicação e na interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, esses sintomas estão presentes desde o início da infância. Conforme as explicações do manual: “manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro” (DSM-5, 2014, p. 53).

Do mesmo modo que as outras, as crianças com TEA, tem a predisposição de realizar uma atividade lúdica, mas isto acontece de como é feita a inclusão desta criança na vida social, no meio cultural, e nas experiências, no convívio com outras crianças, brinquedos e brincadeiras (FREITAS, 2008).

A escolha desse tema se inicia pela necessidade de uma transmissão de conhecimento e informações a respeito do TEA para que possa auxiliar o professor em suas relações com as crianças com TEA. Por isso, queremos analisar qual é importância da educação inclusiva na escola e na comunidade escolar para que ocorra a inclusão da criança com TEA a partir da educação infantil.

De acordo com BAGAROLLO, RIBEIRO, PANHOCA (2013) as brincadeiras de maneira geral, sejam elas dirigidas ou livres, são maneiras de despertar a fala, a naturalidade, a desenvoltura, sendo assim opções de atividades que podem ser trabalhadas com todas as crianças principalmente as com TEA. No decorrer das brincadeiras a criança (re)produz as situações, tudo que é dito, os objetos, as regras, até mesmo os modos de agir, os valores e as formas de relacionamento, o convívio do grupo social em que está inserido (GÓES, LEITE, 2003).

De acordo com MORAES, ALVARENGA, SANTOS, GUERREIRO, FLORES (2016), a literatura infantil desperta a imaginação das crianças e contribui com o desenvolvimento cognitivo social e emocional da criança; o faz de conta é perfeito para elas exercitarem a imaginação e a capacidade narrativa, em um ambiente em que se sintam à vontade para criar e recriar.

Segundo LEONTIEV (2003), ao refletir para as particularidades desse aluno é preciso criar meios de aprendizagem que seja possível satisfazer às necessidades, ao mesmo tempo em que proporcionará a oportunidade do contato e da interação da criança com TEA com os outros alunos.

Para auxiliar a criança a aprimorar suas habilidades dentro de interações satisfatórias, utilizamos objetos que ajudassem e ampliassem a interação e também o aprendizado. Nosso objetivo não é que a criança apenas preste atenção ao objeto ou brinquedo que oferecemos a ela e então deixe de interagir e se importar com o colega ao seu lado, queremos que ela continue a se interessar pelo parceiro de atividade, de brincadeira enquanto o objeto, brinquedo é utilizado.

3. METODOLOGIA

Procuramos por atividades que pudessem contribuir com o desenvolvimento motor, com o desenvolvimento cognitivo e também das relações sociais da criança com TEA. O presente trabalho tem por objetivo mostrar que as crianças com TEA podem se adaptar ao meio social, promovendo a busca pela socialização e independência. Nossa proposta é de incitar a criança a comunicar, gerando situações que despertem a necessidade de comunicação e de socialização, buscando não adiantar tudo que a criança precisa, mas criar oportunidades para que ela sinta a necessidade de pedir aquilo que precisa.

Em nossas intervenções realizamos atividades como o Cubo de encaixe; a Prancha de seleção que trabalha cor, forma, tamanho, tato, noções de quantidade, igualdade e montagem; o Ábaco de colunas para trabalhar separação de cores. Utilizamos folhas de papel pardo e tintas para fazer pinturas livres com dedos ou mãos, explorando as cores, formas, texturas e a criatividade. Trabalhamos com a contação e reconto de histórias utilizando fantoches incentivando a interação entre as crianças da sala, a criatividade. Realizamos a atividade com a música A Dona Aranha, propiciando o aumento da comunicação verbal e não-verbal entre as crianças. Com a história Menina bonita do laço de fita trabalhamos com as crianças a importância de ser diferente. E por meio da brincadeira, que é a linguagem das crianças, trabalhamos a atividade com o Sr. Batata onde as crianças aprendem a interação social, trabalham a atenção, exploram sentimentos e também estimulam a criatividade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o desenvolvimento de nossas atividades utilizamos como fundamentação artigos, livros, que nos proporcionassem ideias de como trabalhar com as crianças a partir de histórias, brincadeiras, música.

Na Educação Especial as crianças com TEA precisam ser estimuladas a se comunicar, criar situações que a criança precise se socializar.

Em nossa turma de Maternal II todas as atividades que realizamos tiveram boa aceitação tanto dos alunos como da professora regente, as

crianças tiveram êxito, obtendo um resultado satisfatório.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria das crianças se empenhou em realizar as atividades, tiveram boa aceitação nas mesmas e acharam as atividades prazerosas, interessantes. Por meio das atividades percebemos que, a cada aula, as crianças se expressavam mais, atingindo o objetivo que esperávamos em alcançar com o nosso projeto.

Espera-se que com esse projeto oportunize todos os envolvidos, bolsistas, professores, alunos e a sociedade, para uma visão voltada à grandeza das especificidades desse ensino, envolvendo aspectos fundamentais como a interação social, conhecimento e inclusão.

O PIBID nos oferece variadas experiências e momentos de aprendizagem, pois vemos a realidade das escolas públicas brasileiras e levamos conosco, graduandos do curso de Pedagogia, o que é ser professor.

Avaliamos de forma positiva as reações do corpo docente da escola em relação ao nosso trabalho no PIBID. Estabelecemos trocas com as professoras das crianças, sendo percebido no decorrer do trabalho realizado.

As crianças foram diretamente beneficiadas, pois tiveram a oportunidade de vivenciar ações que desenvolveram sua sensibilidade para o aspecto humano e a possibilidade de aceitar as diferenças, tão presentes na sociedade.

6. AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

(CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pela concessão de bolsas.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5ª ed. Arlington. American Psychiatric Association. 2014.
- BAGAROLLO, M. F; RIBEIRO, V. V; PANHOCA, I. **O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico cultural**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n.1, p. 107-120, Jan.- Mar., 2013.
- FREITAS, A. B. F. **O espectro autista no contexto institucional: aspectos constitutivos do desenvolvimento**. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 25, n. 76, p. 49-61, 2008.
- GÓES, M. C. R.A **Abordagem microgenética na matriz histórico- cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 09-25, 2000a.
- LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2003.
- MORAES, S. C; ALVARENGA, T. R. C; SANTOS, M. A; GUERREIRO, C. D; FLORES, M. M. L. **Linguagem oral e contação de histórias na Educação Infantil**.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2000.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

“O(s) autor(es) é(são) o(s) único(s) responsável(is) pelo conteúdo deste trabalho”.

HORA DO CONTO NO PIBID: CONTOS DE FADAS EM LIBRAS*

FILIFE, Gean Campos¹. MARINHO, Ellen Sânila dos Santos². PEREIRA, Leila dos Reis³. REGINO, Sueli Maria de Oliveira⁴.

Palavras-chave: PIBID, A hora do conto, contos de fadas, Libras.

Justificativa/Base teórica: Entre os anos de 2014 e 2016, o Curso de Letras: Libras deu início a um subprojeto do PIBID, com 21 alunos bolsistas. Entre outras atividades, o PIBID levou A hora do conto às salas de aula do Colégio Estadual Colemar Natal e Silva. A Hora do Conto é um projeto que teve início em 2013 e que ainda acontece todas as terças-feiras, às 18 horas, em um auditório da Faculdade de Letras da UFG. Neste evento semanal, um professor lê um conto dos Irmãos Grimm, traduzido do original e adaptado ao ritmo da interpretação em Libras, sendo acompanhado, simultaneamente, por um intérprete. Após a leitura do conto, os alunos são estimulados a fazer perguntas e comentários.

A escolha de um repertório formado por “contos de fadas” para as leituras da Hora do Conto justificou-se, inicialmente, pelo fato de esses contos, em sua origem, não terem sido considerados “histórias para crianças”, mas casos que as pessoas contavam umas para as outras, geralmente à noite, após um dia de trabalho, em volta do fogo, enquanto o sono não chegava. Histórias que atravessaram séculos, guardadas na memória dos velhos, eram contadas com prazer por gente que transformava palavras em imagens de assombro, enlevo, humor ou dor. Velhos, adultos e crianças compartilhavam as emoções de ouvir narrativas como “Os seis cisnes”, “A rainha das abelhas”, “A leste do Sol e a Oeste da Lua”, textos que ainda hoje fascinam crianças e adultos.

Os contos de fadas da antiga tradição oral, recolhidos por pesquisadores como os Irmãos Grimm (2010) e Aleksandr Afanasev (2003), tornaram-se referência para uma forma de pensar a educação. No campo da psicanálise, as pesquisas de Bruno Bettelheim (1978) e Marie-Louise von Franz (1985) trouxeram novas perspectivas para a leitura desses textos, mostrando que os mitos e os contos

* Resumo revisado pelo orientador e coordenador do subprojeto do PIBID: Sueli Maria de Oliveira Regino. ¹ Graduando do Curso de Letras Libras - UFG. ² Graduanda do Curso de Letras Libras - UFG.

³ Licenciada em Letras Libras pela UFG. Especialização em Educação Inclusiva pela FABEC e Professora Estatutária da Secretaria de Educação Estadual de Goiás e pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. ⁴ Doutora em Letras e Linguística pela UFG. Professora do Curso de Letras Libras, UFG. e-mail: mariaregino@yahoo.com.br.

de fadas acrescentam novos sentidos e significados profundos para a vida da criança e do adolescente.

Os contos de fadas da antiga tradição oral, recolhidos por pesquisadores como os Irmãos Grimm (2010) e Aleksandr Afanasev (2003), tornaram-se referência para uma forma de pensar a educação. No campo da psicanálise, as pesquisas de Bruno Bettelheim (1978) e Marie-Louise von Franz (1985) trouxeram novas perspectivas para a leitura desses textos, mostrando que os mitos e os contos de fadas acrescentam novos sentidos e significados profundos para a vida da criança e do adolescente. Em quase todo conto de fadas o bem e o mal aparecem bem definidos, na figura de personagens que são caracterizadas por suas ações. É essa dualidade, presente em cada ser humano, que coloca o problema ético nesses textos e conduz as ações para a resolução dos impasses.

Os contos de fadas, que hoje são destinados aos leitores infantis, em sua origem eram dirigidos a todos aqueles que, em momentos coletivos, punham-se a contar e a ouvir histórias, geralmente em torno do fogo de um fogão ou de uma lareira. Segundo Philippe Ariès (1981), foi só com as novas concepções de sociedade, advindas das mudanças econômicas da modernidade, que se começou a diferenciar a produção cultural para adultos e crianças. Atualmente, os contos de fadas, ou contos maravilhosos, são aceitos como uma forma de literatura adequada para crianças, embora sob a censura dos educadores em suas passagens mais cruas. Felizmente, mesmo com cortes, ou acréscimos que os descaracterizam, o conteúdo básico dessas narrativas tem sido mantido.

Os contos maravilhosos podem ou não apresentar a presença de fadas, mas magia e encantamentos são elementos constantes. Seu núcleo problemático é existencial: há sempre um herói, ou heroína, a buscar algo significativo para sua existência. Os trabalhos a que devem se submeter, os obstáculos e as provas remetem aos antigos rituais de iniciação, que marcavam a passagem da infância para a adolescência.

Bettelheim (1978) afirma a necessidade que tem o ser humano de encontrar sentidos para sua vida, pois precisa aprender, muito cedo, a decifrar o mundo e a si mesmo. Nesse processo, pelo qual passa a criança, de desenvolver a capacidade de encontrar significados e utilizá-los para si, é grande a

importância da presença dos pais e o reconhecimento da Literatura como uma herança cultural que, segundo Bettelheim, está presente nos contos de fadas, que tratam de problemas humanos universais.

Na leitura dos contos de fadas a criança encontra estímulo para vencer conflitos pessoais e obstáculos, pois esses textos oferecem a seus leitores um palco onde eles podem representar suas angústias, suas desordens interiores. Segundo Betelheim (1978, p. 16), quando as crianças ouvem um conto de fadas, “projetam inconscientemente partes delas mesmas em várias personagens da história, usando-as como repositórios psicológicos para elementos contraditórios do eu”.

As narrativas de tradição oral têm uma importância extraordinária, não apenas para a formação de crianças e jovens como também para a formação de leitores inexperientes, crianças e adultos, surdos e ouvintes, que por alguma razão, na primeira infância, não estiveram expostos a essas formas narrativas. Segundo Huston (2010), de todos os seres da criação, nós, seres humanos, somos a única espécie que narra e nossa identidade se consolida a partir das ficções que nos foram apresentadas desde os primeiros anos. A linguagem, como uma “fio de Ariadne”, ordena nossas experiências, conferindo-lhes sentido. E as ficções, as histórias lidas ou ouvidas, nos conferem forças verdadeiras, que nos ajudam a enfrentar os grandes embates, diante dos quais a vida sempre nos coloca.

Para a criança surda, assim como para a criança ouvinte que cresce em famílias que não cultivam o hábito de ler, cantar ou contar histórias, o acesso às narrativas familiares (cantigas de ninar, parlendas, orações) é muito limitado. Por isso, contar histórias de fadas, com tradução em Libras para os surdos, pode contribuir de várias formas para a vida psíquica desses alunos, já que, nesses contos, o imaginário mobiliza temas bem reais. Um desses temas traduz uma situação bem conhecida pelo surdo: a do herói insignificante, fraco, tolo, que é desprezado por sua diferença e que, por essa razão, deve se isolar de sua comunidade. Por isso, acreditamos que o contato com esses textos em Libras poderá despertar nesse aluno o interesse pela leitura, propiciando-lhe contato direto com a grande herança cultural, representada pela literatura de tradição oral.

Objetivo: Entre os objetivos do projeto Hora do Conto no PIBID estão: possibilitar o acesso de crianças surdas e ouvintes aos contos de tradição oral; apresentar contos em Libras aos alunos da escola, estimulando o aprendizado de novos sinais; possibilitar aos pibidianos maior fluência na Libras e domínio de algumas técnicas de leitura dramática.

Metodologia: Neste semestre, são quatro os pibidianos que atuam na Hora do Conto e se revezam na leitura dos contos e na interpretação em Libras. De forma semelhante à Hora do Conto, apresentada às terças feiras na Faculdade e Letras da UFG. Em duplas, um aluno lê a história para a turma e o outro sinaliza. No primeiro semestre, após a apresentação do conto, perguntávamos aos alunos que sinais novos haviam aprendido no decorrer da história. Neste semestre, ao final do conto, apresentamos alguns sinais, explicando suas peculiaridades e pedimos aos alunos que os repitam conosco.

Resultados / discussão: No decorrer dos encontros semanais que levam alunos do Curso de Letras Libras, participantes do PIBID, a contar, em português e Libras, contos da tradição oral a alunos de turmas inclusivas do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Colemar Natal e Silva, em Goiânia, percebemos um resultado não esperado da atividade: os alunos ouvintes acompanhavam a sinalização do intérprete, e aprendiam, a cada encontro, novos sinais, familiarizando-se com a língua de seus colegas surdos. A valorização da língua de sinais por meio da literatura de tradição oral, deu um novo status à Libras nessa escola.

Quanto aos nossos alunos, foi tão evidente a melhoria na fluência de comunicação em Libras, que passamos a encaminhar para as atividades da Hora do Conto os graduandos que apresentavam mais dificuldade com a comunicação em Libras. No trabalho de contar histórias, esses alunos obtiveram, rapidamente, maior fluência na conversação em Libras.

Conclusões / considerações finais: Uma das funções da literatura é a de ampliação de vocabulário do leitor, no entanto, em A literatura e a formação do homem Antonio Candido identifica três funções exercidas pela literatura, às quais, em seu conjunto, ele denomina: “Função humanizadora” A primeira

dessas funções é a função psicológica, que se liga à capacidade e à necessidade que o homem tem de fantasiar. Essa necessidade é expressa por meio dos devaneios diários, sob o estímulo da música e do fantasiar sobre o amor, sobre o futuro. Segundo Cândido, dessas modalidades de fantasia, a literatura seja, talvez, a mais rica. As fantasias expressas pela literatura, no entanto, têm sempre sua base na realidade, nunca são puras. E é através dessa ligação com o real, que a literatura passa a exercer sua segunda função: a função formadora. A literatura atua como instrumento de educação, de formação do homem, ao exprimir realidades que a ideologia dominante tenta esconder. A terceira função é a função social, que diz respeito à identificação do leitor e de seu universo vivencial representados na obra literária. É essa função que possibilita ao leitor reconhecer a realidade que o cerca, quando essa realidade é transposta para o mundo ficcional.

Referências bibliográficas

AFANASEV, Aleksandr . Contos de fadas russos. Vol. 1. São Paulo: Ed. Landy, 2003.

ARIÈS, Philippe. História Social da Infância e da Família. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRANZ, Marie-Louise Von. A individuação nos contos de fadas. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

GRIMM, Jacob, GRIMM, Wilhelm. Contos de Grimm, v. 1. Porto Alegre: L&PM, 2010.

HUSTON, Nancy. A espécie fabuladora: um breve estudo sobre a humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2010.

UFG. Biblioteca bilíngue de literatura infantil e juvenil – Libras / português. Goiânia: Bibliolibras, 2017. Disponível em:

<http://www.bibliolibras.com.br/biblioteca-bilingue-de-literatura-infantil-e-juvenil-libras-portugues/> Acesso em: 06 de set. 2017.

Fonte financiadora: Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (CAPES)

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DANDO ASAS À IMAGINAÇÃO

Alvarenga, Tatiana Rosa Coelho, tatialvarenga@hotmail.com¹

Santos, Flávia Ferreira dos²

Guerreiro, Camila Duarte³

Flores, Maria Marta Lopes⁴

¹ Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão/Unidade Acadêmica Especial de Educação –
Graduanda em Pedagogia

² Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão – Professora supervisora do projeto

³ Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão – Professora coordenadora do projeto

⁴ Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão – Professora coordenadora do projeto

Resumo: O presente trabalho foi realizado na Creche Municipal Francisco Clementino San Tiago Dantas, com a turma do maternal II, turno vespertino visando ampliar nossos conhecimentos acerca do nosso público alvo, que nesse ano são as crianças com Síndrome de Down e suas especificidades. A contação de histórias na educação infantil visa desenvolver a linguagem oral nas crianças, estimular o gosto pela leitura, favorecer a interação entre os alunos, entendendo que o professor é o mediador de tal aprendizado. Pensar no aprendizado das crianças com Síndrome de Down é quebrar estigmas e inserir essas crianças com possibilidades reais de explorar toda sua potencialidade, visamos amadurecer os processos neurológicos para que elas consigam internalizar o que foi aprendido, já que sabemos que as crianças com Síndrome de Down apresentam uma dificuldade em acomodar as informações e aprendizado. Mas com teoria e prática indissociável nosso trabalho obteve resultados satisfatórios.

Palavras-chave: Educação infantil. Público alvo. Síndrome de Down.

1. INTRODUÇÃO

O projeto em aplicação propõe trabalhar com Educação Infantil e Educação Especial visa atender crianças que tem síndrome de Down, atendimento este realizado na Escola Municipal Francisco Clementino San Thiago Dantas, com crianças de 4 e 5 anos.

Dessa forma, pensamos em levar até essas crianças oportunidades de interação e socialização com ênfase na contação de história.

É importante que as crianças com Síndrome de Down sejam expostas o mais precocemente a brincadeiras e a objetos que estimulem seu aprendizado e aprimoramento intelectual com o aumento de recursos ao qual podem ser, com o uso de cores fortes, contação de histórias, produção de materiais que facilitem a compreensão do nosso público alvo.

A entrada da criança com Síndrome de Down na educação infantil, proporciona resultados positivos, como o conhecimento de mundo e do meio em que está criança está inserida, pois, a interação com colegas sem deficiência auxilia no aprendizado e serve de base para exemplos de comportamento e novas conquistas.

No entanto a maioria das crianças com Síndrome de Down podem estar em um estágio de desenvolvimento social e emocional anterior aos de seus colegas pelo fato da dificuldade de

aprendizagem, tendo períodos de concentração menores, dificuldades em processar demandas por mais de um sentido por vez, por exemplo copiar e ouvir, inibindo a habilidade de concentração.

O projeto em aplicação propõe trabalhar com Educação Infantil e Educação Especial e proporcionou momentos importantes como a descoberta de personagens e elementos relacionados à contação de histórias que despertaram a curiosidade e o pensamento crítico e questionador, quanto aos acontecimentos de cada história.

A criança com Down necessita estar em contato com movimentos, produções, interações, exatamente o que nosso projeto buscou, implementar condições de inclusão na sala do maternal II possibilitando oportunidades de socialização entre as crianças com deficiência ou não.

Nossas intervenções têm o intuito de contribuir com o desenvolvimento do nosso público alvo, e também enriquecer nossa formação docente para atendimento da criança com deficiência em suas diversidades.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que nosso trabalho fosse realizado com sucesso alguns autores foram de fundamental importância, para nossa compreensão e que

facilitasse as intervenções do projeto na turma na qual trabalhamos com o aluno com síndrome de down, nosso público alvo nesse ano.

A contação de histórias é o primeiro contato das crianças com a leitura e literatura. Vejamos a importância de contação de histórias segundo Fanny Abramovich:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo. (ABRAMOVICH 1989, p. 16)

A interação com o mundo é amplamente favorecida pelas contação de histórias, e a criança com síndrome de down não mostra atraso em tal compreensão, e a turma na qual ela está inserida participa e interage sem distinção entre elas.

Conforme afirma Bamberger (1995) “a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com linguagem é trabalhar com o homem”.

O espaço para realização das atividades de contação deve ser organizado o ambiente para que o mesmo seja um facilitador do trabalho e que o momento seja tranquilo segundo o RCNEI (BRASIL,1998, p. 156): “A organização do espaço físico de ser acolhedora, com almofada, iluminação adequada e livros, revistas etc. organizadas de modo a garantir o livre acesso às crianças”.

O professor contador de histórias deve lançar mão dos recursos para realizar um bom trabalho como fantoches, palitoches, deboches, mascaras, casinhas de contação, fantasias, sucatas, teatro, entre outros, também descrito no RCNEI.

Segundo Vygotsky (1989), a defectologia era considerada uma ciência “menor”, pois se atem apenas no quantitativo de crianças do nosso público alvo.

A luta das duas concepções defectológicas no mundo, das duas ideias polares e dos dois princípios, constituem o conteúdo vivo da crise favorável que experimenta esta esfera do conhecimento científico na atualidade (VIGOTSKI, 1989, p.3)

É importante destacar que a aquisição da linguagem para as crianças com síndrome de Down é mais lenta e por isso se torna tão importante o estímulo externo nesse processo, tal processo deve ser multidisciplinar e não deve se ater aos muros escolares sendo necessário o envolvimento de todo meio escolar no qual a criança esteja inserida.

A proposta de inclusão das crianças com deficiência, trouxe desafios ao espaço escolar a

serem vencidos pautados nas orientações do RCNEI prevendo a:

Inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais étnicas, socioeconômicas ou outras requer sistemas educacionais planejadas e organizadas dos que deem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades (BRASIL,1999, p. 17).

Sendo assim a escola deve estar preparada para receber os alunos que necessitem de atendimento especial de acordo com a necessidade específica de cada um.

3. METODOLOGIA

Nesse ano nossa primeira intervenção foi realizada a oficina com o livro da Dona Baratinha da autora Ana Maria Machado. Iniciamos a aula mostrando o livro e suas ilustrações para as crianças, posteriormente fizemos a contação com a caracterização de voz e gestos com intuito de prender a atenção dos alunos. Levamos a figura da personagem e propusemos que fosse realizado a pintura com giz de cera para a estimulação da motricidade dos alunos, cantamos com eles a música tema com um vídeo que levamos no notebook.

A aula do autorretrato, contamos a história O Retrato, e posteriormente começamos a mostrar espelhos, um binóculos, lupa e plástico colorido para que se olhassem e olhassem os colegas com outros olhos. Depois distribuimos o papel sulfite para que as crianças fizessem o autorretrato. E fizemos uma roda de conversa com as crianças para que elas relatassem o que acharam ao se verem nos espelhos para entendermos o autorretrato que eles haviam feito.

A aula do Poema das Borboletas, ao interpretar o poema íamos ao mesmo tempo colocando no painel que fizemos as borboletas nas cores que o poema ia citando, e realizamos a pintura das mãos com tinta guache para que fosse feito uma borboleta, assim como as do conto. Cantamos músicas com o personagem tema do conto.

Na presente intervenção realizamos a contação do clássico Chapeuzinho Vermelho, com um livro interativo que na abertura de suas páginas os personagens iam surgindo e encantando as crianças, confeccionamos um tapete sensorial com pezinhos para que as crianças ao fazerem o percurso da personagem pudessem sentir as diversas texturas que colocamos nos pezinhos do tapete, levamos a gravura da personagem tema e realizamos com as crianças a colagem com bolinhas coloridas de papel crepom.

Cantamos com as crianças a música da Chapeuzinho Vermelho no encerramento da aula,

como momento de descontração e favorecimento do lúdico.

Na intervenção seguinte a oficina realizada foi da história João e Maria, realizamos ao ar livre com tapete no gramado, as crianças sentadas em círculo para ouvir a história, levamos a casa de doces confeccionada de E.V.A com os doces grudados nela. A contação dessa história foi realizada com fantoches e caracterização. Encerramos com brincadeira de roda um resgate das brincadeiras antigas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho foi realizado com apresentação de resultados satisfatórios com as crianças, aproveitando o tempo/espço e valorizando nossa mediação diante das atividades para que as crianças assimilassem e posteriormente acomodassem as atividades desenvolvidas. A contação de histórias com a valorização da literatura, tem o intuito de estimular a leitura e formar futuros leitores, ao realizar inferências a respeito do que contamos a eles, proporcionamos as crianças um momento de refletir acerca do que foi lido e trabalhado durante nossas intervenções.

Propiciamos o trabalho coletivo para que desse jeito a socialização seja estimulada, o momento com as músicas ao final das aulas vem buscando trabalhar a psicomotricidade e a fala já que nosso público alvo apresentam uma dificuldade na fala.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola parceira do projeto facilitou nossas intervenções, e a turma do maternal II na qual nosso trabalho foi desenvolvido a professora preceptora

nos auxiliou no planejamento das atividades com dicas e observações.

Tal projeto foi de fundamental relevância para nossa formação enquanto futuras pedagogas, ampliando o campo de conhecimento e estudos acerca do tema e do público alvo.

6. AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pela concessão de bolsas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Gostosuras e bobices**. Ed. Spicine, São Paulo, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BORDALO, S. N., FERZIGER, J. H.; KLINE, S. J. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. v. 1.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: Filogênese, E Ontogênese eRetrogênese**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

“O(s) autor(es) é(são) o(s) único(s) responsável(is) pelo conteúdo deste trabalho”.

UMA EXPERIÊNCIA COM MATERIAIS MANIPULÁVEIS: O ENSINO DAS OPERAÇÕES ENTRE UNIDADES NEGATIVAS E POSITIVAS*

MELO, Tiago Guilherme de¹; **ADRIANO**, Ronei Martins²; **LIMA**, Valéria Alves Ribeiro de³; **GOMES**, Adriana Aparecida Molina⁴; **GOULART**, Grace Kelly Souza Carmo⁵.

Palavras-chave: Materiais manipuláveis. Números negativos e positivos. Operações.

Justificativa/Base teórica: O presente trabalho trata de uma atividade elaborada e aplicada pelos alunos subprojeto de matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. A equipe é formada por 8 (oito) integrantes, sendo 5 (cinco) bolsistas – estudantes de licenciatura em matemática –, 2 (duas) coordenadoras de área, sendo uma voluntária, e 1 (uma) professora supervisora.

Enquanto participantes do PIBID, os bolsistas interagem com o meio escolar e iniciam suas experiências profissionais. Desta maneira, os mesmos refletem sobre práticas pedagógicas diferenciadas e observam as formas de ensinar e as metodologias utilizadas pela professora supervisora, o que os possibilita adquirirem novos/outros conhecimentos teóricos e práticos, (re)organizar pensamentos e ideias, bem como (re)adaptá-los de acordo com suas necessidades.

Sobre este trabalho, ele traz uma experiência vivida no ambiente escolar. Trata-se de uma atividade que perspectiva o ensino das operações de adição e subtração de números positivos e negativos pelos alunos do 7º ano do ensino fundamental, de uma escola pública, do município de Jataí-GO.

* Resumo revisado pela Orientadora e Coordenadora do Subprojeto PIBID de Matemática da Regional Jataí/UFG, Profª. Mestra Grace Kelly Souza Carmo Goulart.

¹ Bolsista do Subprojeto PIBID de Matemática. Acadêmico do Curso de Licenciatura em Matemática, UFG/Regional Jataí. E-mail: gmelotiago@gmail.com

² Bolsista do Subprojeto PIBID de Matemática. Acadêmico do Curso de Licenciatura em Matemática, UFG/Regional Jataí. E-mail: roneymartins76@gmail.com.

³ Professora Supervisora do Subprojeto PIBID de Matemática. E-mail: valleory@bol.com.br.

⁴ Docente do Curso de Matemática e Coordenadora Voluntária, UFG/Regional Jataí. E-mail: adrianaapmolina@yahoo.com.br.

⁵ Docente do Curso de Licenciatura em Matemática e Orientadora, UFG/Regional Jataí. E-mail: gracekelly.83@hotmail.com.

Nesta experiência, os pibidianos utilizaram o material manipulável, especificamente o “Matemática para tabuleiro – jogo de sinais”⁶ para ensinar, fixar e possibilitar a aprendizagem das operações de soma e subtração entre unidades numéricas positivas e negativas.

Sousa e Oliveira (2010, p. 2) definem que os “materiais manipuláveis são objetos, desenvolvidos e/ou criados para trabalhar com conceitos matemáticos de forma que venha a facilitar a compreensão e o desenvolvimento do aluno [...]”. Assim, compreende-se que os materiais manipuláveis têm como objetivo auxiliar na compreensão de determinado conceito matemático.

Entende-se, tal Rodrigues e Gazire (2012, p. 188), que os materiais manipuláveis “[...] podem tornar as aulas de matemática mais dinâmicas e compreensíveis, uma vez que permitem a aproximação da teoria matemática da constatação na prática, por meio da ação manipulativa”.

É nessa percepção que ao usar o “Matemática para tabuleiro – jogo de sinais”, pretendeu-se possibilitar, ao aluno, uma melhor visualização das operações envolvidas, a fim de que elas se tornassem mais claras e compreensivas.

Ainda, segundo Rodrigues e Gazire (2012), cabe aos cursos de formação de professores, possibilitar aos futuros docentes uma reflexão sobre o uso de materiais manipuláveis em aulas de matemática. Assim, espera-se que os participantes do PIBID possam usar desta experiência como uma possível complementação de suas respectivas formações docentes.

Deste modo, busca-se, nesse recorte, retratar como tal experiência modificou a reflexão dos futuros docentes acerca do ensino destas operações e como o uso de materiais manipuláveis podem vir a contribuir para a aprendizagem operacional de adição e subtração dos alunos do colégio parceiro.

Objetivos: (1) fazer com que os alunos de 7º (sétimo) ano do ensino fundamental aprendam as operações de soma e subtração entre unidades negativas e positivas; e, (2) permitir que o futuro docente adquira experiências e práticas, bem como reflita sobre o uso de materiais manipuláveis.

⁶ O material manipulável “Matemática para tabuleiro – jogo de sinais (módulo 1)” vem sendo desenvolvido desde 2011, pelo coordenador do Laboratório de Edição de Imagens e Sons (LEIS), Prof. Dr. Esdras Teixeira Costa, da Regional Jataí-UFG. Observa-se que o mesmo está em fase de desenvolvimento. Este material, suas orientações e videoaulas estão disponíveis em: http://matematicajatai.com/jogo_sinal

Metodologia: Esse trabalho é de cunho qualitativo, cujos instrumentos foram as observações, registros e produções dos alunos do 7º ano do ensino fundamental. O mesmo refere-se a uma das atividades desenvolvidas pela equipe do PIBID de matemática, na qual utilizou-se materiais manipuláveis para ensinar operações entre números positivos e negativos. O recorte dessa escrita refere-se somente a adição e subtração entre os números negativos e positivos.

Sobre a atividade, ela se originou de um pedido da professora supervisora, que declarou que os alunos possuíam dificuldades em operar com números positivos e negativos. Então, os bolsistas buscaram desenvolver uma atividade que facilitasse tal entendimento. Esta atividade ocorreu em cerca de 2 horas/aulas.

Com isso, idealizou-se uma atividade que fizesse o uso de um material manipulável intitulado “Matemática para tabuleiro – jogo de sinais (módulo 1)”. A opção pela utilização desse material se deu durante uma das reuniões da equipe do subprojeto do PIBID de matemática. Observa-se que o mesmo já foi utilizado pelos pibidianos, em outro momento, para o ensino de operações de números inteiros.

O material é composto por peças de EVA que apresentam dois lados, sendo estas de cores diferentes, um lado azul (que representa unidades positivas) e outro lado vermelho (para unidades negativas). O objetivo do material é auxiliar na compreensão das operações entre números negativos e positivos, isto é, ajudar no entendimento do que é e de como funciona o “jogo de sinal”. As peças de EVA foram utilizadas para ensinar a soma de números inteiros.

Na aplicação primeiramente, organizou-se a turma em grupos de dois a três alunos. Depois, distribuímos os materiais para os mesmos. Utilizou-se, em um primeiro momento, as peças coloridas para mostrar aos alunos que números opostos, como 1 (um positivo) e -1 (um negativo), se anulavam durante as operações de soma. Buscou-se mostrar que a adição representa o agrupamento de dois números, que uma vez juntados, eles deixam de existir e dão lugar outro número, que representa a soma dos anteriores. Além disto, buscou-se mostrar que na soma de números negativos e positivos deve-se conservar o sinal do número maior, bem como qual a ordem de resolução entre duas ou mais operações em uma expressão numérica.

Também, mostrou-se para os alunos como fazerem a subtração. A subtração é representada pela “propriedade que um número negativo pode ou não ter: a propriedade de ser negativo. A subtração nada mais é, então, que uma soma (uma reunião!) em que pelo menos um dos dois números envolvidos é negativo” (COSTA,

2011, p. 1). Depois, aplicamos a lista de atividades disponibilizada junto ao material “Matemática para tabuleiro – jogo de sinais (módulo 1)”.

Posteriormente, trabalhamos com as operações de multiplicação e divisão, bem como com as expressões numéricas⁷. Para tanto, imprimiu-se em uma folha de papel A4 contendo números de 1 (um) ao 9 (nove), sinais das operações (multiplicação, divisão, soma e subtração) e alguns parênteses, chaves e colchetes. Explicou-se brevemente como resolver uma expressão numérica. Assim, os materiais impressos serviram para que os alunos conseguissem montar suas expressões numéricas sobre a mesa, logo após transcreviam a mesma para o papel e as resolviam. Para finalizar, discutiu-se com a turma, sobre as aprendizagens e os trabalhos realizados.

Discussão dos Resultados: Notou-se, durante a aplicação das atividades, que os alunos apresentaram menor dificuldade em executar as operações de soma e subtração utilizando o material, em comparação com atividades sem o uso do mesmo. Assim, acredita-se que os materiais manipuláveis foram facilitadores da compreensão da aprendizagem das operações de adição e subtração entre números positivos e negativos pelos alunos, tal como observado por Souza e Oliveira (2010) e por Rodrigues e Gazire (2012). No entanto, ressalta-se que há necessidade de se utilizar outros tipos de materiais para se aprimorar mais essa aprendizagem.

Quanto aos resultados da experiência vivida pelos bolsistas como futuros docentes, verificou-se que os mesmos puderam adquirir novas ideias sobre práticas pedagógicas, e em específico sobre materiais manipuláveis. Assim, como evidenciado por Rodrigues e Gazire (2012), houve uma contribuição para que os mesmos se tornem professores com capacidade reflexiva sobre suas respectivas práticas e sobre as metodologias que podem vir a usar.

Considerações/conclusões: A utilização de materiais manipuláveis para o ensino das operações de soma e subtração, entre unidades negativas e positivas nos possibilitou uma abordagem mais livre. Entendeu-se que o trabalho realizado foi de

grande relevância para os alunos, pois contribuiu na aprendizagem dos mesmos e

⁷ Devido ao limite de páginas para esse evento, o 14º CONPEEX - Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão –, as atividades desenvolvidas que envolvem as operações de multiplicação e divisão, bem como o trabalho com as expressões numéricas não serão analisadas e discutidas nesta escrita.

possibilitou a eles compreenderem as operações de adição e subtração de números positivos e negativos. Verificou-se, ainda, que os alunos demonstraram interesse em aprender, já que muitos procuravam os bolsistas para que os auxiliassem durante a atividade.

Percebeu-se, também, que a utilização do material criou um ambiente propício à interação entre os alunos, uma vez que os mesmos foram separados em grupos. Tal utilização deu a oportunidade de cada um deles resolver as expressões numéricas de modo arbitrário, o que pode proporcionar a construção de pensamentos e ideias próprias no indivíduo.

Além disso, observou-se que esta atividade contribuiu com as práticas pedagógicas de sala de aula dos bolsistas do PIBID. Para ambos, alunos escolares e bolsistas, a atividade auxiliou na aprendizagem e na produção de significados. Os alunos que participaram da atividade, notou-se que esta auxiliou na produção de significados acerca das operações entre números positivos e negativos; e, para os bolsistas, esta permitiu a produção de significados sobre sua futura prática profissional, a docência.

Referências Bibliográficas

COSTA, E. T. **Módulo 1**: jogo de sinal. 2011. Disponível em: http://matematicajatai.com/jogo_sinal. Acesso em: 20 mai. 2017.

RODRIGUES, F.; GAZIRE, E. Reflexões sobre uso de material didático manipulável no ensino de matemática: da ação experimental à reflexão. **Revemat**. Florianópolis, SC. v. 7, n. 2, p.187-196. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2012v7n2p187>>. Acesso em: 04 set. 2017.

SOUSA, G. C.; OLIVEIRA, J. D. S. O uso de materiais manipuláveis e jogos no ensino de matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, X. 2010, Salvador. **Anais...** Salvador, BA: Sociedade Brasileira de Educação Matemática; Ilhéus, BA: Via Litterarum. 2010, p.1-11. Disponível em: <http://www.lematec.net.br/CDS/ENEM10/artigos/CC/T11_CC468.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

Fonte Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

CANTANDO E TOCANDO VILLA-LOBOS: O PIBID MÚSICA NA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROF^a MARIA NOSÍDIA PEREIRA DAS NEVES¹

de **ABREU**, Rafael Roncato². **NASCIMENTO**, Rebeca Barbosa do³. **VIEIRA**, Tiago Martins⁴. **SILVA**, Karliene Araújo e⁵. **PROTÁSIO**, Nilceia⁶.

Palavras-chave: PIBID, Escola de Tempo Integral, educação musical escolar.

Justificativa/Base teórica:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola de Tempo Integral (EMTI) Prof^a Maria Nosídia Palmeiras das Neves, em Goiânia, desenvolve atividades de ensino de música, buscando a articulação entre as experiências que o aluno já possui com a aquisição de novos saberes musicais, e promovendo uma educação musical pautada na realidade cultural dos estudantes: “[...] se por um lado a educação musical escolar é influenciada pela cultura, por outro ela também é geradora de cultura, podendo impactar diretamente a inserção da música na sociedade como expressão humana e cultural” (QUEIROZ, 2013, p. 96).

A educação integral defende que a educação deve abordar o desenvolvimento do sujeito em todas suas dimensões. No caso da EMTI Maria Nosídia, a música é trabalhada como matriz curricular da escola, oferecendo possibilidades de abordagens ao licenciando em música e de conhecimentos musicais aos alunos.

No entanto, ainda persiste a dificuldade de elaborar metodologias adequadas para cada ciclo de aprendizagem. Nesse sentido, a relevância do PIBID é notória, ao

1 Resumo revisado pela coordenadora do subprojeto PIBID – Música da UFG: Prof^a. Nilceia Protásio.

2 Bolsista PIBID, acadêmico do Curso de Música-Licenciatura da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. rRoncato@gmail.com

3 Bolsista PIBID, acadêmica do Curso de Música-Licenciatura da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. re.bn@icloud.com

4 Bolsista PIBID, acadêmico do Curso de Música-Licenciatura da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. tmvsong@hotmail.com

5 Bolsista Supervisora do PIBID, professora da Escola Municipal de Tempo Integral Prof^a Maria Nosídia Palmeiras das Neves. karliselket@gmail.com

6 Coordenadora de Área PIBID, subprojeto Música, professora da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. nilceiaprotasio@gmail.com

criar uma estrutura didático-pedagógica e ao abrir caminhos por meio dos quais os acadêmicos possam dialogar com os conhecimentos aprendidos na universidade (MARTINS; SILVA et al., 2016).

Objetivos:

A partir das propostas pedagógicas da Escola Municipal de Tempo Integral Profª. Maria Nosídia, os objetivos do PIBID consistem em:

- a) Ministrando aulas de música que contemplem canto coral e flauta doce, promovendo a sensibilização musical e a ampliação de conhecimentos musicais.
- b) Buscar possibilidades metodológicas voltadas para a formação musical dos estudantes, valorizando suas vivências culturais.
- c) Incentivar a integração entre escola, família e universidade, por meio de apresentações musicais públicas no ambiente escolar, nas quais os alunos demonstrem os resultados de suas aprendizagens.

Metodologia:

Na EMTI Profª Maria Nosídia, o conteúdo no Ciclo I é voltado para a sensibilização, apreciação, interpretação e criação musicais, com práticas variadas. No Ciclo II, são desenvolvidas atividades de canto coral, flauta doce e introdução à teoria musical. Visando o aprimoramento pedagógico, de início, foram realizadas pesquisas das quais os bolsistas selecionaram um repertório de atividades lúdicas e músicas a serem trabalhadas ao longo do ano letivo. Com base na perspectiva criativa de crítica defendida por Murray Schafer (1991), é possível um diálogo entre as práticas interpretativas e as atividades de criação – individual e coletiva. Explorando essa vertente, foram desenvolvidas atividades de musicalização para o Ciclo I, que compreende turmas A, B e C – faixa etária entre 6 e 8 anos.

Assim, Schafer trabalha com os alunos o conceito de novas sonoridades envolvendo-os no processo criativo, se destaca como um pensador contemporâneo, e extremamente importante para pensarmos sobre o que é música hoje e a nossa relação com o som.

O repertório do compositor brasileiro Heitor Villa Lobos foi escolhido propositalmente pela celebração dos 130 anos do nascimento dessa tão importante figura cultural brasileira. Desse modo, músicas de Villa-Lobos foram trabalhadas no âmbito do canto coral, flauta doce e percussão corporal. Duas de

suas cirandas foram inseridas nas aulas: “Que lindos olhos” e “Rosa Amarela”, ambas retiradas do Guia Prático (VILLA-LOBOS, 1945), e sua composição “O Trenzinho do Caipira”.

As músicas “Que Lindos Olhos” e “Rosa Amarela” foram interpretadas com arranjo de canto a duas vozes (duas linhas melódicas independentes), vinculando a letra das músicas a movimentos corporais simples. Para as cirandas de Villa Lobos, foram pesquisados arranjos de flauta doce, resultando em um arranjo simples, no âmbito da escala de Dó Maior – conteúdo ensinado em sala de aula. O material didático mais usado foi a do Sopra Novo Yamaha (VELLOSO, 2011).

A música “O Trenzinho do Caipira” teve, em sua estrutura de arranjo, o diálogo entre canto coral uníssono (apenas uma linha melódica), música corporal e percussão. Foi realizada pesquisa de grupos vocais infantis no site *YouTube*. Uma referência importante foi o coro de crianças da Orquestra Sinfônica Brasileira, em que as crianças cantam e produzem, corporalmente, o efeito sonoro do trem. A percussão corporal foi adicionada tomando como base o método “O Passo” de Lucas Ciavatta (2009), com algumas adaptações, servindo de apoio didático para o trabalho.

Resultados/discussão:

Os objetivos do PIBID Música da UFG na Escola Municipal de Tempo Integral Profª Maria Nosídia no ano de 2017 vêm ao encontro das necessidades da formação do professor de música, que deve conhecer e problematizar a realidade da escola pública, ter mecanismos de intervenção no cotidiano escolar e, de algum modo, promover o ensino de música, seja pelo conhecimento teórico, ensino de instrumento musical ou por meio de saberes que proporcionarão ao aluno condições de apreciar, interpretar, criar, criticar, selecionar e compreender diferentes gêneros e expressões musicais.

Como mencionado anteriormente, o trabalho de Murray Schafer (1991) traz uma proposta muito importante para ser trabalhada na educação infantil e principalmente na Escola de Tempo Integral onde o aluno é um ator social com expressão e linguagens singulares, e a educação deve abordar o desenvolvimento do educando em todas as suas dimensões.

As crianças que tiveram a oportunidade de conhecer a música de Villa-Lobos aprenderam não apenas a interpretar os arranjos elaborados, mas ampliaram sua

visão sobre o compositor, reconhecendo-o como regente, instrumentista e educador musical, com destaque para o Canto Orfeônico, projeto iniciado na década de 1930 e que repercutiu nas escolas públicas de todo o Brasil. O trabalho realizado no Ciclo II resultou em uma apresentação pública na Escola, com a participação de pais e familiares, além de toda a comunidade escolar.

Acreditamos que o ensino da música deve promover a sensibilidade e as respostas de ordem musical, bem como ampliar experiências criativas e expressivas (GAINZA, 1986). Pontos de destaque se dão pelo estudo de compositores e obras nacionais, músicas folclóricas, manifestações artísticas da cultura local, estudo de fontes sonoras e criação de instrumentos alternativos, releituras e arranjos de canções conhecidas devem ser considerados na dinâmica da formação musical na escola.

Elementos como criação, expressão e comunicação com outras áreas de conhecimento se inserem na educação musical escolar, de forma a torná-la mais significativa. A vivência, a aprendizagem de conteúdos musicais acontece de forma lúdica e leva a criança a desenvolver-se musicalmente.

Considerações finais:

Diante do que foi exposto neste texto, o ensino de música no âmbito do PIBID na EMTI Prof^a. Maria Nosídia, apesar de enfrentar desafios e limitações, tem conseguido resultados positivos, pelo alcance e pelo progresso musical dos alunos.

Há ainda grande necessidade de pesquisar e elaborar materiais didáticos condizentes com a realidade dos alunos, em convergência com a proposta pedagógica da escola parceira. A escolha e adaptação de todo um material didático é necessária e imprescindível, portanto, há que se ter ousadia e criatividade nas ações pedagógicas, de modo a dialogar com os aportes teóricos que fundamentam a educação musical e articular os saberes adquiridos no curso de licenciatura. Métodos e repertórios mais conhecidos devem ser explorados e reconfigurados, procurando atender às demandas da realidade escolar.

Por fim, vale ressaltar que interpretar cantando ou tocando obras de Villa-Lobos não é apenas o caminho para se tornar um grande cantor ou um instrumentista reconhecido, mas formar um ouvinte atento e crítico, conhecedor da música de seu país, alguém com sensibilidade musical e artística.

Referências:

CIAVATTA, Lucas. **O passo**: um passo sobre as bases de ritmo e som, Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **La iniciacion musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi, 1986.

MARTINS, Tiago; SILVA, Karliene et al.. O canto coral na musicalização infantil: experiências do PIBID em uma escola de tempo integral. In: Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da Universidade Federal de Goiás (CONPEEX), 13, 2016, Goiânia/GO. **Anais...** Goiânia/GO: UFG, 2016. p. 3174-3178.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. **InterMeio**: Revista de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande/MS, v. 19, n. 37, p. 95-124, 2013.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

VELLOSO, Cristal A. **Sopro Novo Yamaha** - aprendendo a ler música. Ed. Irmãos Vitale, 2011.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Guia prático**. São Paulo: Ed. Irmãos Vitale, 1945.

Fonte de financiamento:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO RECREIO DIRIGIDO *

AQUINO, Victória de Araujo¹. **CARDOSO**, Matheus Henrique Martins². **SOUZA**, Yuri Roberto de³. **GIMENES**, Elisângela Franco Freitas⁴. **ASSIS**, Renata Machado de⁵.

Palavras-chave: escola, recreio dirigido, Educação Física.

Justificativa/Base teórica: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) teve início no curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ) no ano de 2013, mas em 2014 iniciou-se a nova versão, com previsão de duração de quatro anos (2014-2018). Desde a implantação, o subprojeto de Educação Física é desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino de Jataí-GO, e são desenvolvidas aulas práticas, organização de eventos (festivais, gincanas, oficinas, etc.), recreio dirigido, reuniões de estudos e de planejamento, elaboração e apresentação de trabalhos em eventos científicos, dentre outras (ASSIS, 2014). No ano de 2017 foram iniciadas duas pesquisas dentro do contexto escolar, e uma delas será exposta neste trabalho.

A investigação proposta busca descobrir quais são os pontos positivos e negativos do recreio dirigido na escola e qual a melhor maneira de organizá-lo sem tirar a liberdade das crianças.

Desde a implantação do Pibid de Educação Física na escola o recreio veio sofrendo algumas alterações até chegar ao formato atual. No primeiro intervalo o recreio é integralmente dirigido, ou seja, os alunos não têm o poder de escolha sobre a atividade que vão realizar. No segundo intervalo é mostrado um cartaz com as atividades que serão propostas e os alunos escolhem qual delas querem fazer.

De acordo com Soeck, Antonelli e Rothermel (2013),

o recreio dirigido escolar é uma forma de mudança, sem tirar a liberdade do aluno durante a recreação, ele acrescenta momentos de aprendizagem para

* Resumo revisado pela orientadora e coordenadora de área do subprojeto de Educação Física do Pibid/REJ/UFG. (Coordenadora: Renata Machado de Assis).

¹ Bolsista Pibid, acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física/REJ/UFG. E-mail: victoria.araujo95@hotmail.com

² Bolsista Pibid, acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física/REJ/UFG. E-mail: mathrique@hotmail.com

³ Bolsista Pibid, acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física/REJ/UFG. E-mail: yurirobertodesouza@gmail.com

⁴ Professora supervisora do Pibid de Educação Física, docente da rede municipal de ensino de Jataí-GO. E-mail: elisffreitas15@hotmail.com

⁵ Docente dos cursos de Educação Física/REJ/UFG, doutora em Educação, coordenadora de área do subprojeto de Educação Física/Pibid. E-mail: renatafef@hotmail.com

o seu desenvolvimento, como a criatividade, o cooperativismo, a imaginação e também o raciocínio, respeitando as diferenças do outro e contribuindo para a conservação do ambiente escolar melhorando seu comportamento ao regressar para a sala de aula. O recreio que não é dirigido dá lugar para algazaras e brigas. A criança necessita de socialização durante o recreio, transformando esse espaço em um local para brincar e aprender ao mesmo tempo, diminuindo a indisciplina e a agressividade, que prejudica tanto o momento do recreio (p. 3).

Segundo os autores, o recreio dirigido tem como objetivo contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, trabalhando atividades que ajudem a melhorar seu comportamento e sua socialização, diminuindo situações que prejudicam o andamento do recreio sem tirar a liberdade dos alunos.

Esta foi uma demanda da escola, e atendendo à solicitação da direção, o recreio dirigido vem contribuindo no sentido de diminuir acidentes durante o intervalo das aulas, bem como permite que os alunos se ocupem de atividades variadas e lúdicas. No entanto, questiona-se o fato dos alunos não terem liberdade suficiente para fazer o que quiserem durante todo o recreio, ou de não poderem escolher que tipo de atividades serão realizadas a cada dia.

O grupo de bolsistas Pibid se organiza para desenvolver o recreio dirigido em três subgrupos de dois integrantes, e no primeiro intervalo cada dupla fica responsável por desenvolver as atividades para as turmas determinadas. No segundo intervalo se dividem em dois subgrupos de três integrantes para realizar as atividades com os alunos.

O recreio dirigido acontece nos dias de quarta, quinta e sexta-feira, no primeiro intervalo é realizado o rodízio das turmas para que ocorra uma familiarização das crianças com todos os pibidianos, já no segundo intervalo é feito o rodízio das atividades que são desenvolvidas pelo fato de serem as crianças que escolhem as atividades.

No primeiro semestre letivo de 2017 organizou-se da seguinte forma: no primeiro intervalo ocorre o rodízio e são desenvolvidas as atividades com as turmas de Jardim I-A, Jardim I-B, Jardim II-A, Jardim II-B, 1º ano-A e 1º ano-B; e no segundo intervalo isso ocorre com as turmas de 2º, 3º, 4º e 5ºano.

Cada dupla fica responsável por desenvolver as seguintes atividades com cada turma específica do rodízio: futsal e queimada, brincadeiras com giz e pinturas, e brincadeiras com arco e corda.

Durante a implantação do Pibid de Educação Física na escola, em 2014, foi realizada uma pesquisa com o mesmo objetivo, na qual os pibidianos, por meio de observações, relataram que os alunos preferiam o recreio livre em relação ao recreio dirigido, pois eles faziam o que queriam neste momento (ALVARENGA et al, 2016). A partir desses primeiros resultados, interessa investigar junto ao coletivo escolar qual é a opinião deles em relação ao recreio dirigido e ao recreio monitorado, para repensar essa prática dentro da escola, no sentido de continuidade, interrupção ou reformulação.

Torna-se relevante respeitar as opiniões dos sujeitos envolvidos, sejam eles alunos, professores, funcionários ou equipe gestora. O debate sobre a importância ou não do recreio dirigido e do recreio monitorado pode contribuir com o meio acadêmico no sentido de trazer novas informações sobre a rotina escolar e sobre o desenvolvimento de atividades que podem potencializar ou tolher o aproveitamento das crianças em fase escolar.

Objetivos: este projeto de pesquisa tem o objetivo geral de investigar quais são os pontos positivos e negativos de se ter o recreio dirigido na escola investigada, a partir da opinião da equipe gestora, dos professores de sala de aula, dos funcionários e dos pibidianos. Os objetivos específicos são: investigar qual é a opinião da comunidade escolar sobre o recreio dirigido; verificar qual é a importância do recreio dirigido para a escola; identificar e sistematizar quais são os pontos positivos e negativos de se ter o recreio dirigido dentro da escola.

Metodologia: por meio de pesquisa qualitativa descritiva, será realizado um estudo bibliográfico e de campo, com o intuito de investigar quais são os pontos positivos e negativos de se ter o recreio dirigido na escola investigada. Esta pesquisa, portanto, tem como procedimento técnico de pesquisa o estudo de campo, pois de acordo com Gil (2002)

o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (p.53).

O projeto de pesquisa será desenvolvido na escola municipal parceira do Pibid, na qual o recreio em 2014 era parcialmente monitorado⁶ e os pibidianos se dividiam em três grupos e propunham atividades nos espaços que o colégio oferece. Nos anos de 2015 e 2016 esse modelo de recreio foi reformulado e passou a ser dirigido⁷, e os alunos não escolhem a atividade que querem fazer, ou seja, realizam as que os pibidianos propõem.

O instrumento de pesquisa utilizado será o questionário, e em seguida os dados obtidos serão analisados, com o intuito de atingir o objetivo dessa pesquisa.

Este questionário será aplicado para a equipe gestora da escola, para todos os professores, funcionários da secretaria, da limpeza e da cozinha e cinco alunos de cada turma, que serão sorteados. Nas turmas de séries iniciais em que os alunos se encontram em processo de alfabetização e ainda não sabem ler, as perguntas serão realizadas de forma verbal pelos pesquisadores, que anotarão as respostas visando registrar qual é a opinião deles sobre os dois recreios.

Resultados e considerações finais: o projeto de pesquisa encontra-se em fase de finalização da elaboração do questionário, e será iniciada a coleta e análise de dados. Os resultados poderão ser apresentados posteriormente, em outros eventos científicos. No entanto, pode-se adiantar que a opinião dos sujeitos integrantes da comunidade escolar poderá contribuir para a avaliação do trabalho que vem sendo realizado no recreio dirigido, bem como permitirá planejar novas formas de intervenção e repensar as ações realizadas durante o tempo livre dos alunos, no intervalo das aulas.

Referências

ALVARENGA, Marcos Aurélio do Carmo et al. A implantação do recreio dirigido na escola parceira do Pibid de Educação Física. **Revista Informativa Pibid/PUC Goiás**, Goiânia-GO, n. 2, p.15-21, 2016. Disponível em:

⁶ Entende-se como recreio monitorado, neste trabalho, as atividades livres que os alunos realizam durante o recreio, mas com acompanhamento dos pibidianos. São disponibilizados recursos materiais no pátio da escola, e cada aluno escolhe o que quer fazer.

⁷ O recreio dirigido é mais sistematizado, envolve o planejamento de atividades a serem realizadas por todos os alunos que frequentam o recreio da escola. O aluno escolhe o que quer fazer, mas as atividades são direcionadas pelos bolsistas.

<<http://www.pucgoias.edu.br/arquiviswordpress/pibid/revistas/revista-2-2016.pdf>>.
Acesso em: 09 jun. 2017.

ASSIS, Renata Machado de. **Plano anual de desenvolvimento do subprojeto do Pibid**. Jataí-Go: UFG /REJ, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SOECKI, Ana Márcia; ANTONELLI, Maria Alda; ROTHERMEL, Lucélia A. Recreio dirigido escolar. **Revista Nativa**, Guarantã do Norte-MT, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2013.

Disponível

em:<<http://revistanativa.com/index.php/revistanativa/article/viewFile/97/pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

Fonte financiadora: Capes.

OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: DISCUSSÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS DE ESCRITA

PACHECO, Victória Lopes¹; **GONÇALVES**, Karollayne Martins²; **MARQUES**, Thayná Cavalcante³; **BARROS**, Deusa Castro⁴; **JUNIOR**, Wilton Divino da Silva.⁵

Palavras-chave: PIBID, oficina, produção textual, aprendizado autônomo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma análise da metodologia e dos resultados alcançados pelo projeto Oficinas de Produção Textual, desenvolvido no âmbito das ações do PIBID Letras no Instituto Federal de Goiás (câmpus Goiânia). A Oficina foi realizada no primeiro semestre de 2017, direcionada aos alunos de Ensino Médio do IFG e objetivando ampliar as competências de escrita dos alunos por meio da produção de texto do gênero artigo de opinião. O projeto integra as ações propostas pela professora supervisora do PIBID na instituição, Dra. Deusa Castro Barros, e tem se efetivado nos últimos anos por meio dos bolsistas PIBID que lá atuam.

OBJETIVOS

Organizadas em módulos que alternam gêneros textuais, as Oficinas de Produção Textual são desenvolvidas em cinco encontros semanais, totalizando vinte horas atividades. Nesses encontros, intenciona-se conduzir os alunos a refletir sobre o processo de escrita de um gênero, bem como compreender a função e a motivação de circulação social desses textos.

Cumprе assinalar que, no contexto didático pedagógico, é também finalidade da Oficina desenvolver os conhecimentos dos alunos acerca da sua própria escrita, problematizando e, conseqüentemente, amadurecendo a visão que esses possuem da sua competência de escrita.

¹ Faculdade de Letras/UFG – e-mail: lopesvique@gmail.com

² Faculdade de Letras/UFG – e-mail: ka_mar_go@hotmail.com

³ Faculdade de Letras/UFG – e-mail: thaynacavalcante.m@gmail.com

⁴ Instituto Federal de Goiás – e-mail: deusacastro@yahoo.com.br

⁵ Faculdade de Letras/UFG – e-mail: wiltonufg@gmail.com

METODOLOGIA

As atividades da Oficina são planejadas para se efetivarem de maneira dinâmica, na busca de garantir o protagonismo e a autonomia dos estudantes. Com esse intuito, evita-se a "configuração tradicional" de sala de aula, em que apenas uma voz (do professor) planeja e encaminha as ações, e busca-se estimular os alunos a atuarem nas escolhas de percurso tanto da condução oral quanto na produção escrita.

Ainda que o planejamento seja feito pelasicineiras, há uma grande margem de ajuste para atender às necessidades dos alunos. Para tanto, as orientações de escrita e refacção são feitas com base na análise da turma, em um momento no qual os alunos podem verbalizar suas dificuldades e seus interesses, possibilitando que asicineiras trabalhem efetivamente para sanar e aperfeiçoar as ideias trazidas pelos alunos. Cumpre ainda assinalar que as orientações são feitas individualmente, observando as necessidades de cada aluno.

No primeiro encontro da Oficina do gênero artigo de opinião, iniciou-se as atividades com a pergunta sobre o que os alunos entendiam por tal gênero. Como esperado, os alunos ficaram receosos em expor seus conhecimentos prévios sobre o assunto, muito provavelmente, por medo de "errar". Contudo, incitados a responder, eles emitiram suas opiniões e citaram elementos que acreditavam compor o gênero textual. A partir dessas respostas, foram selecionadas características que realmente correspondiam a ele e outras especificidades foram acrescentadas para construir uma definição, exemplificando com aspectos das tipologias dissertativa e argumentativa. Em seguida, em uma etapa expositiva, o artigo de opinião foi abordado com maior aprofundamento, usando como base o material disponibilizado pelo Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa.

Posteriormente, fez-se a leitura de dez textos pré-selecionados pelas mediadoras em torno do tema: "A busca pela beleza: construção de identidade ou adequação social?". As leituras foram acompanhadas por momentos de discussão temática, abordando, principalmente, os padrões de beleza e o sofrimento para alcançá-los.

Tratando-se de um tema de grande interesse do público jovem, por abordar um embate recorrente na vida dos adolescentes, a discussão temática foi extensa e

bastante produtiva, permitindo que, já no segundo encontro da Oficina, as oficinas afunilassem o debate com mais precisão no tema. Como já dito, no entusiasmo da discussão, os alunos mantiveram o foco em debater a “imposição do padrão de beleza”, que certamente era uma das abordagens previstas, mas que precisaria de mais elementos para compor uma argumentação sólida na escrita do artigo de opinião. Assim, movidos pela animação da conversa, os alunos problematizaram e defenderam várias questões a respeito do assunto e que, refinados no processo de escrita, foram de grande valia para a produção dos textos.

Após construir a aproximação do gênero por meio da coletânea e do debate, fez-se necessário sistematizar a estrutura do gênero. Para isso, foram apresentados conceitos e exemplos de projeto de texto, a necessidade de estruturação dos parágrafos, elementos centrais da coesão e da coerência, ferramentas de progressão textual e marcas essenciais do gênero.

Nesse ponto, as noções prévias dos alunos foram testadas, a fim de corrigir eventuais desvios e ampliar concepções a respeito dos elementos citados. Utilizou-se, nessa dinâmica, a lousa para listar as definições e, para ficar ainda mais tangível e notório, fez-se a leitura de um artigo de opinião a respeito do tema, apontando, nele, os elementos já elencados. Objetivou-se, com isso, garantir uma melhor fixação e identificação das características e elementos do gênero estudado.

Para iniciar produção escrita, propusemos uma atividade lúdica disponibilizada no Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa, na seção “Jogos de Aprendizagem”. Após o término do jogo, os alunos escreveram o parágrafo introdutório de seus artigos e foram orientados a concluí-lo para o próximo encontro.

No terceiro encontro a discussão consistiu na distinção entre informação, notícia e opinião. Coletivamente construímos as explicações, comparando e dando exemplos que fazem parte do dia-a-dia dos alunos, como as informações passadas pelo WhatsApp que podem ou não ser verídicas, as opiniões que se manifestam nos comentários do Facebook e as notícias transmitidas pelas redes jornalísticas – que também precisam ser relativizadas. Depois de esclarecidas as definições, os alunos continuaram a escrita dos seus textos, fortalecendo sua argumentação com a seleção dos elementos aprendidos.

O encontro seguinte foi dedicado à correção dos textos concluídos. O primeiro passo foi a leitura dos artigos pelas três mediadoras que identificaram desvios nos textos dos alunos. Tais problemas foram discutidos entre elas, o que se mostrou muito vantajoso, dado que a análise foi minuciosa: algum erro que passava despercebido por uma, era identificado por outra. Após a identificação das falhas, foi feito um levantamento dos erros mais frequentes para que fossem dadas as orientações de correção.

Depois da orientação geral, realizou-se o atendimento individual, apontando todos os problemas, desde a estrutura do artigo até questões gramaticais, explicando cada um deles e dando a devida orientação. Na sequência, os alunos iniciaram o trabalho de refacção dos textos.

No quinto e último encontro da Oficina, as mediadoras pediram para que os alunos se sentassem em dupla para fazer a troca dos textos. Cada um ficou responsável por ler e comentar a produção do colega, mostrando os pontos positivos e fazendo sugestões de melhoria. Por fim, asicineiras fizeram mais uma leitura e correção dos artigos, foram feitos os últimos reparos e a Oficina de Produção Textual foi encerrada.

RESULTADOS/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos produzidos pelos alunos evidenciaram o aprendizado e o crescimento dos estudantes em relação ao domínio do gênero estudado.

No processo de escrita, uma parte deles domina de imediato os mecanismos do gênero, outros apresentam dificuldade em um primeiro momento, e alguns trazem um déficit significativo no domínio da escrita. Mas, tendo a mediadora próxima para ouvir e responder às dúvidas dos participantes, todos os envolvidos alcançam, em determinado momento do processo, um avanço em relação às habilidades de produção.

Certos alunos, já nos primeiros encontros da Oficina, conseguiram se adaptar de maneira consciente à estrutura do texto, buscando contemplar a escrita formal, sem abrir mão do senso crítico e de seu posicionamento ideológico diante das discussões. Já outros, por não terem acompanhado os primeiros encontros,

esbarraram em dificuldades e precisaram de um acompanhamento mais detalhado. Ter uma oficinaira disponível para orientar os alunos quando eles precisam, garantir que seus questionamentos sejam ouvidos, discutidos e respondidos a tempo é essencial para que o processo de aprendizagem de produção textual seja efetivo.

Nesse sentido, o projeto de Oficinas de Produção Textual é um bom exemplo de como o PIBID pode contribuir com o ensino de Língua Portuguesa nas escolas onde desenvolve suas ações.

REFERÊNCIAS

BRETON, Phillippe. *Argumentar em situações difíceis*. Barueri: Manole, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ESCREVENDO O FUTURO, Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. (MG) Disponível em: < <https://www.escrevendoofuturo.org.br/> >

MACHADO, Anna Rachel e colabs. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). *Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

Fonte de financiamento: CAPES

DIDATIZAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE FLE¹

SÁ, Vitória Régia Almeida (PIBID)². **GUIMARÃES**, Lorena Martins (Co-autor)³. **FREIRE**, Silvana Matias (Supervisora)⁴. **OLIVEIRA**, Sirlene Terezinha de (Supervisora)⁵. **RIOS**, Luiz Maurício (Coordenador)⁶.

Palavras-chave: Didatização; ensino; material autêntico; FLE.

Justificativa e Fundamentação Teórica: A elaboração de materiais é uma das muitas atividades a serem desenvolvidas pelos docentes. Na prática, no entanto, percebemos que a produção de material não recebe o tratamento adequado na graduação. Dessa forma, nós, bolsistas do Pibid, solicitamos aos responsáveis pelo nosso subprojeto Letras: Francês para que enfocassem esse tema tão pertinente para nossa formação e em nossas práticas. Nosso Pibid é realizado nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). Então, tentamos planejar aulas voltadas para o público infantil e juvenil, seguindo seus interesses.

A confecção de material a ser utilizado em sala de aula deve ser algo bem pensado pelos professores. Os objetivos a serem alcançados devem estar bem definidos a fim de se escolher o material mais adequado e para que a forma de trabalhá-lo seja a mais apropriada possível.

Nosso projeto se encontra na área da formação docente. Uma das principais tarefas do fazer pedagógico é elaborar materiais interessantes e que atendam às necessidades dos alunos com os quais trabalhamos. Acreditamos ser relevante a proposição deste projeto para nos auxiliar na prática de se apropriar de um material autêntico a fim de transformá-lo em um instrumento didático.

Creemos, também, que a maioria de nós, participantes desse Projeto, não tinha experiência com elaboração de atividades e que utilizávamos, em nossas aulas,

¹Resumo revisado pelo orientador e coordenador do PIBID: Letras-Francês, prof. Luiz Maurício Rios.

²Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID Letras/Francês-UFG). Graduanda em Letras: Francês pela Faculdade de Letras da UFG. E-mail: vihh.s2@hotmail.com.

³Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID Letras/Francês-UFG). Graduanda em Letras: Francês pela Faculdade de Letras da UFG. E-mail: lorenamtguimaraes@gmail.com.

⁴Professora Doutora do CEPAE/UFG. Supervisora do PIBID: Letras-Francês.

⁵Professora Mestre do CEPAE/UFG. Supervisora do PIBID: Letras-Francês.

⁶Professor Mestre da FL/UFG. Coordenador do PIBID: Letras-Francês.

apenas materiais já preparados e pensados por outrem. Daí a importância de nos aprofundarmos no assunto para nos tornarmos professores cada vez mais autônomos.

Para chegar a um material bem pensado e bem elaborado, passamos, após discussões teóricas, pelas seguintes etapas: seleção do material a ser didatizado (para tanto, consideramos os interesses dos alunos e suas necessidades, e a(s) competência(s) a ser(em) trabalhada(s); a perspectiva acional; a pedagogia diferenciada; os tipos de interação pretendidos; a interdisciplinaridade); análise atenta do material; verificação de seu uso para alcançar determinado objetivo; verificação de todas as possibilidades de exploração; conferência da confiabilidade da fonte; análise da compatibilidade do material com o nível dos alunos; redação (elaboração) da instrução.

O uso de suporte autêntico em sala de aula possibilita ao professor trabalhar com as mais distintas variedades linguísticas. Em geral, os métodos de FLE são concebidos na França e a variante privilegiada é o francês falado na capital francesa, em detrimento aos demais que, quando muito, ganham um espaço limitado no livro, e sempre a título de exemplo. O emprego de material autêntico permite a convivência das outras variantes de menor prestígio, o que estimula o professor a debater os aspectos sociológicos, a discutir o porquê de determinada variedade ter sido eleita como standard e a importância de se conhecer e se respeitar todas as variantes linguísticas do francês e dos demais idiomas.

Ao idealizarmos um trabalho sociolinguístico, não devemos ter em mente apenas as variantes que representam os diversos países francófonos. Faz-se necessário, igualmente,

[...] oferecer o francês verdadeiro: a língua francesa, como todas as outras línguas, possui regras linguísticas, sintáticas... e os manuais de FLE as apresentam da forma mais próxima possível do francês padrão. Os aprendizes são assim confrontados a uma língua cheia de regras, a um francês correto e até mesmo a um nível de registro rebuscado de língua. Ora, o francês também é utilizado de forma espontânea, não oficial; os francófonos podem também falar hesitando, fazendo pausas, abreviando as palavras, utilizando repetições inúteis, recorrendo a paráfrases, fazendo uso de diferentes registros de linguagem. Assim, e como em todas as línguas, o francês é uma língua não homogênea, mas variável, o que é muito bem exposto pelos documentos autênticos [...]. Essa variedade a que chamamos de francês verdadeiro permite ao aprendiz de língua compreender que o nativo pode, assim como ele, se enganar, procurar por uma palavra, hesitar, e isso, além de tranquilizá-lo para o prosseguimento de seu aprendizado, permite-

lheter acesso à língua não formal, nem sempre disponível nos manuais, contudo, sempre utilizada pelo nativo”⁷(ASLIM-YETIS, 2010, p.03, tradução nossa).

Notamos, por meio desse fragmento, que é importante para o aluno ter conhecimento das diversas variantes linguísticas e do respeito que se deve a elas. Entretanto, não podemos deixar de privilegiar a variante padrão da língua francesa, uma vez que é essa variedade que agrega todas. Privilegiar esta não significa, entretanto, desprezar as outras.

Ademais, o emprego de material autêntico potencializa a discussão sobre aspectos culturais dos vários países francófonos. Ao se analisar os livros didáticos de francês, percebemos o quão pouco os aspectos culturais e interculturais são levados em consideração no momento da concepção dos livros. A cada dossiê aparecem duas páginas, muitas vezes descontextualizadas, apenas para cumprir uma exigência do Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho da Europa, 2001, p. 73). E, em geral, as informações culturais se restringem unicamente à França. Como a língua não se separa da cultura, o uso real da língua favorece as discussões (inter)culturais. E o uso real da língua, também, reside em uma das inúmeras vantagens de se usar documentos autênticos. Tal emprego permite

ao aprendiz de experienciar um “consumo” social do documento e não um “consumo” escolar: compreender um documento é compreender as intenções que presidiram sua composição, reagir como se estivéssemos reagindo na vida real por meio de um comportamento que responde justamente a essas intenções⁸(DELHAYE, 2003, s/p, tradução nossa).

⁷« [...] offrir du français véritable : la langue française, comme toutes les langues, possède des règles linguistiques, syntaxiques...et les manuels de FLE les présentent de façon la plus conforme que possible au français standard. Les apprenants sont ainsi confrontés à une langue normée, à un français correct voire même parfois à un niveau de langue soutenu. Or, le français est aussi utilisé de façon spontanée, non officiel ; les Francophones peuvent aussi parler en hésitant, en faisant des pauses, en abrégé, en ayant recours à des répétitions inutiles, à des paraphrases, en faisant usage de différents registres langagiers. Ainsi, et comme dans toutes les langues, le français est une langue non pas homogène mais variable que les documents authentiques exposent très bien [...]. Cette variabilité que nous appelons « français véritable » permet à l'apprenant de langue de comprendre que le natif peut comme lui se tromper, chercher un mot, hésiter et ceci non seulement le rassure pour la suite de son apprentissage mais aussi lui permet d'accéder au langage non formel pas toujours disponible dans les manuels, mais pourtant utilisé par le natif”.

⁸« [...] à l'apprenant de se livrer à une « consommation » sociale du document et non à une consommation scolaire : comprendre un document, c'est comprendre les intentions qui ont présidé à sa composition, réagir comme on l'aurait fait dans la réalité par un comportement qui répond justement à ces intentions ».

Esta pesquisa teve como objetivo de nos capacitar para a preparação de materiais em nossa prática atual e futura. Apresentaremos, devido ao limite de espaço, apenas uma de nossas sequências planejadas.

Objetivos: Como objetivo primeiro, tínhamos o intuito de melhorar nossa prática em sala de aula e fora dela, uma vez que acreditamos que o professor deva ser autônomo, inclusive, para escolher com que material trabalhará e de que forma o fará. Nosso segundo objetivo era o de fazer um portfólio de fichas pedagógicas baseadas em documentos autênticos.

Metodologia: Primeiramente foi feito um estudo teórico, - com os alunos de nível A2, do ensino fundamental e médio -, sobre a elaboração de materiais para o ensino de FLE a partir de documentos autênticos. Nós, alunos, fomos divididos em duplas e cada dupla escolheu cinco suportes autênticos diferentes para proceder à didatização do material. Os professores coordenadores e supervisores acompanharam a confecção das atividades e nos auxiliaram a aprimorá-las. Nos últimos encontros, socializamos as atividades desenvolvidas com os demais colegas.

Resultados: Como resultado, tivemos um portfólio comum do grupo para futura aplicação em salas de FLE. Apresentaremos apenas uma sequência didática elaborada por nosso grupo. O nível de francês, para que a aula tenha sucesso, é de A2, e o tema da aula é a história em quadrinhos (HQ) cujos personagens principais são Astérix e Obélix.

A aula começa com a brincadeira “força”, na qual a palavra a ser descoberta é: *bande-dessinée* (história em quadrinhos –HQ, em português). A partir dessa palavra, fazem-se perguntas gerais sobre HQ aos estudantes. A última pergunta feita é “Quais HQ francófonas vocês conhecem?” esperando se chegar à resposta: *Astérix* e *Obélix*, quando então algumas informações são apresentadas: seus criadores, data de publicação da primeira obra, características físicas e psicológicas dos protagonistas e o resumo da história.

Na sequência, faz-se a projeção de uma tira com o título da história “*Rentréegauloise*” (Volta às aulas) para que os alunos tentem adivinhar do que se trata. Logo após, é entregue a continuação da história, apenas com as imagens,

para que eles continuem levantando hipóteses. Ao final, a versão completa da história é apresentada a fim de que eles a comparem com as suas elucubrações.

Após isso, de posse do início de uma história, diferente para cada grupo, os alunos são convidados a irem até a parede, onde várias outras estão recortadas e misturadas. Eles devem reconhecer quais fragmentos fazem parte do texto recebido e devem retirá-los da parede para reconstituir a história e, assim, poderem contá-la aos colegas.

Por fim, cada estudante recebe outra tira de HQ, cujas falas nos “balões” estão apagadas, a fim de os preencherem livremente e, ato contínuo, eles afixam suas tiras na parede de modo que todos possam ler as produções dos colegas.

Considerações Finais: Acreditamos que ganhamos confiança para preparar nossos próximos materiais, além de termos percebido que houve uma elevação da motivação dos alunos do CEPAE ao trabalharmos com esse tipo de material. Eles se interessam pelas aventuras dessas personagens, o que contribui para o processo de aprendizado. Algumas outras aulas, preparadas com esse tipo de suporte, também já foram ministradas e obtiveram resultado positivo, o que nos motiva a continuarmos com este trabalho.

Referências

ASLIM-YETIS, Veda. Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. In: *Synérgie Canada*. n. 02, 2010. p. 1-13. Disponível em: <<https://journal.lib.uouelph.ca/index.php/synergies/article/view/1173/1763>>. Acesso em 02 dez. 2016.

DELHAYE, Olivier. *Le document authentique: comment l'exploiter ?* In: Gallika.net, 2003, atualizado em 2014. Disponível em: <<http://gallika.net/methodo/didactique/cecr/article/le-document-authentique>>. Acesso em 02 dez. 2016.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum para referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Lisboa: Edições Asas, 2001. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em 02 set. 2017.

Fonte financiadora:

A realização deste trabalho só foi possível graças ao financiamento da CAPES.

PARA ALÉM DA SALA DE AULA*

CRISPER, Wellida¹. **RODRIGUES**, Thauana Késia². **AMARAL**, Marcela Carvalho Martins³. **NASCIMENTO**, Gabriela Paulino do⁴.

Palavras-chave: Educação humanista, Roda de conversa, Pedagogia engajada.

Justificativa/Base teórica

A partir de diversos/as autores/as, como por exemplo bell hooks, Paulo Freire e diversas outras referências da antropologia da criança, como Clarice Conh, observamos uma sintonia a respeito da necessidade do ensino crítico e humanista, visando a formação de pessoas críticas e emancipadas, capazes de refletir e atuar sobre sua realidade, conhecendo-a e modificando-a constantemente. Nas palavras de Freire (1969, p.131) “a concepção humanista, problematizante, da educação, afasta qualquer possibilidade de manipulação do educando”. Com perspectiva semelhante, bell hooks, ao tratar da pedagogia engajada, afirma que esta “necessariamente valoriza a expressão do aluno” (2013, p. 34). Logo, nos inspiramos nestas ideias para desenvolver uma atividade que buscasse um contato maior com os/as estudantes além de apresentar um conteúdo que visasse sua maior autonomia.

Tendo em mente este objetivo do ensino e presenciando em sala de aula uma constante repetição do modelo tradicional da escola (a qual é organizada pela presença do/da professor/a a frente e os/as alunos/as postos em fileiras, de modo ordenado, como ouvintes, enquanto o/a professor/a expõe e explica as diferentes temáticas e conteúdos presentes nos currículos escolares), buscamos, a partir da atividade proposta estabelecer um diálogo com estes/as alunos/as, conhecendo suas aspirações e lhes apresentando de forma mais detalhada as diversas possibilidades que cercam o mundo acadêmico após a conclusão do ensino básico. Assim, fugindo do modelo citado, utilizamos de rodas de conversas para realizar esta proposta no Colégio Estadual Professor Genesco Ferreira Bretas, buscando

* Resumo revisado pela coordenadora e pela supervisora responsáveis pela realização do subprojeto a partir do PIBID ciências sociais. (Coordenadora: Marcela Carvalho Martins Amaral; Supervisora: Gabriela Paulino do Nascimento).

¹Bolsista PIBID/Ciências Sociais, e-mail: wellidacrisper@gmail.com; ²Bolsista PIBID/Ciências Sociais, e-mail: tataklesia@gmail.com; ³Coordenadora de área do PIBID/Ciências Sociais, e-mail: marcela.amaral@ufg.br;

⁴Supervisora do PIBID/Ciências Sociais do Colégio Estadual Professor Genesco Ferreira Bretas, e-mail: prof.gabriela.paulino@gmail.com.

estabelecer um maior diálogo com os/as estudantes ao mesmo tempo em que expomos a eles/elas as diferentes possibilidades de acesso e permanência nas faculdades.

Objetivos

A atividade realizada teve como objetivo principal a aproximação dos/das alunos/as do 3º ano do ensino médio para com as faculdades e mundo acadêmico após a conclusão do ensino básico. Além de buscar um formato diferente que guie uma conversação com eles/elas, estruturado de modo informal e aberto, como as rodas de conversa. Com isso, buscamos um aprendizado que seja guiado inicialmente por nós, mas que possa percorrer outros caminhos que sejam interessantes aos/às estudantes, visando uma participação mais efetiva e a construção conjunta do saber.

Metodologia

A metodologia utilizada foi pensada a partir da pretensão de que os/as estudantes se sentissem à vontade para expor suas opiniões e dúvidas, deixando de lado o esquema formal existente em salas de aula, que acreditamos inviabilizar, no processo de ensino-aprendizagem, uma participação expressiva de estudantes na construção do conhecimento.

A melhor forma de organização de que dispunhamos para realizar a atividade, seguindo o critério central de torna-la dinâmica, foi a roda de conversa. O debate aconteceu com a presença de alunos/as e bolsistas do Pibid, dispostos/as em um grande círculo, o que possibilitou com que o diálogo fluísse sem as formais posições hierárquicas de organização em sala de aula que reforçam a ideia de que no ambiente escolar há somente duas posições, a dos detentores e a dos não detentores do conhecimento.

Resultados, discussão

Uma vez estabelecidos os objetivos, executamos a atividade proposta no Colégio Estadual Professor Genesco Ferreira Bretas, nos dias 09 e 12 de Junho de 2017, no período matutino. As turmas selecionadas para a roda de conversa foram de alunos/as que estavam cursando o 3º ano do ensino médio. Infelizmente não foi

possível estender às demais turmas do colégio, devido ao curto período de tempo e ao espaço limitado de que dispomos.

Para executar a atividade nos organizamos em um grande círculo, tendo em vista que os/as alunos/as se sentiriam mais abertos ao debate sobre os temas que seriam abordados ali. Para cada dia, optamos por trabalhar com apenas uma turma, e a roda de conversa aconteceu no pátio principal do Colégio. Sempre iniciamos a conversa informando nossos nomes e contando um pouco da nossa história antes do ingresso na Universidade, os vínculos de pesquisa que adquirimos lá dentro, e o nosso objetivo com a conversa que se seguiria. Os/as alunos/as mostraram certa identificação com nossas histórias, e isso foi determinante para que se interessassem e mantivessem a atenção no assunto que queríamos tratar.

Após as apresentações iniciais fizemos uma breve exposição das formas de ingresso nas universidades federais, focando principalmente no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), tentando sempre mostrar aos/às alunos/as que o alcance que esse exame tem é atualmente o maior no Brasil, e as oportunidades que proporciona são únicas, no sentido de que um número considerável de universidades têm tomado a nota do ENEM como mecanismo exclusivo de ingresso em seus cursos. Dentro dessa mesma temática procuramos dar algumas instruções sobre o SISU (Sistema de Seleção Unificada), como por exemplo a atenção que se deve ter quanto aos prazos de inscrição oficiais, as formas de analisar as notas com base em pontos de corte de anos anteriores, e o esquema de notas e pesos que cada instituição de ensino superior possui, buscando sempre com isso motivar os alunos e ressaltar que todas essas possibilidades deveriam ser consideradas por eles.

Outras formas de ingresso em universidades públicas foram abordadas, como o sistema de avaliação seriada promovido pela Universidade Estadual de Goiás, e as possibilidades do IFG. Em se tratando de universidades particulares procuramos tratar dos mais diversos programas de bolsas e financiamentos que são acessíveis, desde as bolsas da OVG e PROUNI, até os mecanismos de financiamento do FIES, sempre ressaltando que cada programa tem seus regulamentos internos, que o/a estudante deve procurar se atentar para aumentar suas chances na aquisição dos benefícios.

A conversa tomou alguns contornos que incluíam escolhas futuras e as limitações que o ensino público nos colégios trazia, que unidas a situação sócio-

econômica dos/das alunos/as poderiam se mostrar como um empecilho para a permanência nas universidades públicas, como a demanda de tempo integral que grande parte dos cursos exigem. Nesse sentido procuramos abordar todas as possibilidades de bolsas que a universidade oferece, desde bolsa permanência, alimentação, até as decorrentes de participações em programas como o Pibid.

Em ambos os encontros com as turmas, tivemos pouco tempo para que os/as alunos/as explanassem suas dúvidas, pois como a atividade ocorreu junto ao período de aulas haviam algumas limitações de horário. Apesar disso, grande foi o interesse demonstrado pelos/as participantes da roda, alguns até mesmo nos procurando em momentos posteriores para tirar dúvidas quanto a programas de ingresso e permanência nas universidades.

Conclusões

No início de cada roda de conversa, aparentemente os/as alunos/as pareciam estar alheios às informações levadas sobre a Universidade, como se de fato o ingresso em universidades federais fosse algo distante demais de suas realidades. Mas a medida em que a conversa se desenvolvia, percebemos que os interesses existem, que todos tinham suas pretensões e projetos e que esse distanciamento com certeza era muito mais institucional, no sentido de que o lugar que lhes é socialmente “dado” por serem alunos/as de escolas públicas localizadas em perímetros urbanos desprestigiados, não é o de possíveis ocupantes de vagas em universidades federais.

No desenvolver dessa atividade percebemos que é um movimento necessário às escolas públicas, o de propiciar aproximações dos alunos às universidades federais, e isso não é simples motivação, mas sim um mecanismo de romper com os ciclos de desigualdade e de perpetuação das posições de classe.

Referências Bibliográficas

CONH, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2010.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. *Revista Paz e Terra*, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013.

Fonte Financiadora

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.

A GEOMORFOLOGIA NA PERSPECTIVA DO COTIDIANO

LOUZA, Yhanka Jesus¹. **FERREIRA**, Carlos Alberto Machado Junior². **ANDRADE**, Virlane de Sousa Marcelino³. **MARTINS**, Maria Conceição Vieira⁴. **MORAIS**, Eliana Marta Barbosa⁵.

Palavras-chaves: Geografia; Relevo; Geomorfologia; Ensino.

Justificativa/ Base teórica: Os conteúdos de Relevo estão presentes nos documentos oficiais para educação brasileira, assim como no currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, sendo importante para o sujeito a compreensão da formação e transformação do espaço, tanto em nível global quanto local, para entender como se dão as ocupações deste e os conflitos relacionados, além das necessidades de preservação da natureza e de seus recursos, contribuindo assim para construção de uma responsabilidade cidadã dos educandos; além, é claro, de prepará-los para os futuros exames de ingresso em instituições superiores de ensino. No entanto os conteúdos mais atinentes a área da Geografia Física em geral são tidos, pelos professores e alunos, como um dos mais difíceis para explicação e apreensão, por se tratar de aspectos mais ligados ao visível para melhor compreensão e por oferecer uma diversa e difícil terminologia técnica, e que ainda enfrentam (os professores) a escassez de recursos para o encaminhamento do conteúdo, já que em geral são utilizados ou disponibilizados apenas o livro didático, que não oferece, por melhor que seja, o dinamismo que alguns conteúdos requerem para maior clareza. Assim, é necessário utilizar-se de diferentes metodologias e instrumentos de ensino, já que estes podem funcionar como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, tornando os conteúdos mais significativos e compreensíveis na reflexão dos alunos, como os recursos

*Resumo revisado pela orientadora e coordenadora do Programa Institucional de Iniciação à Docência/Geografia.

¹ Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Acadêmica do Instituto de Estudos Socio-Ambientais – IESA/UFG. E-mail: yylouza.geo@gmail.com.

² Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Acadêmico do Instituto de Estudos Socio-Ambientais – IESA/UFG. E-mail: carlos-amf1@hotmail.com.

³ Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Acadêmica do Instituto de Estudos Socio-Ambientais – IESA/UFG. E-mail: virlanefilmes2014@gmail.com

⁴ Professora supervisora do Programa Institucional de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Goiás (PIBID/UFG). Graduada em Geografia da UEG. E-mail: marvieira7813@gmail.com

⁵ Professora Doutora do IESA/UFG. Coordenadora PIBID/GEOGRAFIA. E-mail: elianamartaufg@gmail.com

tecnológicos, a exemplo do Data-show que possibilita um maior leque de informação visual e dinâmica, como imagens e vídeos, para trazer uma melhor explicação dos processos de formação e transformação do relevo.

Objetivos

Aproximar o conhecimento científico da realidade do aluno, utilizando uma linguagem mais próxima do seu cotidiano e relacionando conteúdo e prática, identificando e localizando o relevo de Goiânia, bem como aprimorando o olhar do aluno sobre sua região.

Metodologia: O referente trabalho trata-se de um relato de experiências com relação às atividades executadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), mais especificamente do curso de graduação em Geografia, pertencente ao Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. Conforme o planejado no plano de trabalho do grupo, foram desenvolvidas intervenções no período de Abril a Junho de 2017, no Colégio Estadual Amália Hermano Teixeira, com três diferentes turmas do 1º ano do Ensino Médio, no período vespertino. Em sua grande maioria, tais intervenções ocorreram de forma expositiva-dialogada, tendo sido a última intervenção de forma avaliativa, no intuito de obtermos resultados do que foi absorvido pelos mesmos. O conteúdo escolhido pelo grupo foi o de Geomorfologia, atrelado à ação do Clima, considerando que este já era um conteúdo que seria ministrado pela professora supervisora, e também presente como competência a ser seguida no Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Como anteriormente a professora supervisora já havia ministrado para as turmas o conteúdo de Formação da Terra, optamos por na primeira intervenção utilizarmos o recurso audiovisual do data show, com utilização de imagens e vídeos, que auxiliassem o entendimento dos alunos sobre a formação dos relevos a partir de agentes exógenos como os tipos de intemperismo, assim como os agente endógenos, no caso a teoria da tectônica de placas, buscando também dar exemplos de tais agentes pelo mundo, como por exemplo a Cordilheira dos Andes e a Falha de San Andreas, ocasionadas pelo movimento das placas tectônicas. Para a realização da segunda intervenção, foi vista a importância em se trabalhar com o cotidiano dos alunos, onde foi realizada uma aula expositiva-dialogada, trabalhando brevemente a formação geomorfológica do estado de Goiás,

bem como da Cidade de Goiânia, e o relevo presente na região onde a escola está situada, onde foi possível promover o entusiasmo por parte dos alunos em descobrirem a classificação do relevo existente naquele local. A terceira e última atividade programada foi planejada para ser executada fora das instalações da escola, num trabalho de campo pelo bairro onde a escola se encontra, pretendendo que os alunos notassem visualmente e com a ajuda de nós bolsistas PIBID, a formação do relevo em questão, porém por questões de datas no cronograma da própria escola, não foi possível realizar tal atividade. Como substituição optamos por realizar uma atividade avaliativa onde obtivéssemos resultados com relação ao que os alunos conseguiram absorver de nossas intervenções. Para isso foram elaboradas seis questões relacionadas ao conteúdo ministrado, escritas na lousa, bem como foi utilizada uma maquete representando o relevo da cidade de Goiânia-GO, para que de certa forma ajudasse os alunos a responderem tais perguntas.

Discussão/Resultados

O trabalho de campo foi determinado como eixo principal das intervenções, porém, devido ao calendário da instituição não conseguimos concluir, entretanto cabe ressaltar a importância do mesmo.

Apud oliveira (1985), “reforça que a teoria depende da prática e a teoria fundamenta-se sobre a prática e por sua vez serve a prática... o critério de verdade só pode vir, via prática”. O trabalho de campo é um instrumento importante para a apropriação do conhecimento, somente com ele, determinados conteúdos conseguem ter o êxito esperado.

Em contrapartida foi elaborado uma atividade aplicada em sala de aula para aferir o grau de aprendizagem dos alunos, segue abaixo os respectivos dados.

Tabela - atividade para aferir o grau de aprendizagem do conteúdo ministrado nas intervenções.

Respostas esperadas(%)	Respostas não esperadas(%)	Não soube ou deixou de responder (%)
---------------------------	-------------------------------	--------------------------------------------

1. Quais são os tipos de relevo da superfície terrestre?	96,55%	3,45%	0%
2. De acordo com as aulas anteriores, o que é intemperismo? Quais os tipos? Quais são os fatores que contribuem para que ocorra o intemperismo?	68,96%	24,14%	6,9%
3. Considerando o movimento divergente, convergente e transformante das placas tectônicas, explique como ocorre o processo endógeno de formação de relevo.	75,86%	24,14%	0%
4. Observe a maquete que representa o relevo de Goiânia e descreva os tipos de relevo existentes. Analise em qual relevo sua escola está situada.	55,17%	34,48%	10,35%
5. Com relação ao uso e ocupação indevido do relevo, fala sobre alguma situação que você já presenciou e considera de risco?	58,62%	10,35%	31,03%

Conclusão: Com as intervenções e o planejamento das aulas e das atividades, pretendíamos aplicar o trabalho de campo para melhor absorção do conteúdo

mediado com os alunos, mostrando sua relevância com o cotidiano vivido de todos que frequentavam a escola, diante que o trabalho de campo seria a observação da geomorfologia de lugares próximos a escola campo.

Diante da impossibilidade de realizar tal trabalho, foi realizado um exercício que pudesse trazer ao aluno elementos de seu cotidiano, como a questão 5 que pedia para pensarem em alguma situação de ocupação indevida do solo. Nas aulas expositivas-dialogadas sempre existia elementos próximos ao cotidiano dos alunos, visando essa aproximação conteúdo-realidade-importância.

A questão 4 foi o que pensamos para suprir a ausência do trabalho do campo, durante a atividade foi mostrada a representação da geomorfologia da cidade de Goiânia, e não apenas a cidade como também onde a escola está situada e assim discorrendo um pouco sobre as nomenclaturas de cada relevo encontrado. As respostas dessa questão foi a que menos teve questões com a resposta esperada. Mostrando assim, como o trabalho de campo é insubstituível para os alunos compreenderem melhor o espaço em que estão inseridos, partindo dos conhecimentos empíricos para o científico.

Referências Bibliográficas

OLIVEIRA, A.U.de. “Na prática a teoria é outra” para a teoria na prática não pode e não deve ser outra. *Seleção de textos*, São Paulo, n 11, p.I-V, 1985.

AMORIM, R. R.; OLIVEIRA, R. M.; SANTOS, M. C. F. Geomorfologia no ensino de geografia na educação básica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMORFOLOGIA/REGIONAL CONFERENCE ON GEOMORPHOLOGY, 4., 2006, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: Boletim Goiano de Geografia, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/virla/Desktop/468.pdf>.

PEREIRA, J. S.; SILVA, R. G. S. O ensino de geomorfologia na educação básica a partir do cotidiano do aluno e o uso de ferramentas digitais como recurso didático.