



11<sup>o</sup> congresso de pesquisa, ensino e extensão  
**conpeex**

## **ANAIS DO XI CONPEEX**

Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão  
Universidade Federal de Goiás

**Conhecimento, Inclusão Social  
e Desenvolvimento**

**3 a 5 de novembro de 2014**

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE  
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

# **PIBID**

## ÍNDICE DE ALUNOS

Aluno	Trabalho
<b>AILTON DOMINGOS DA SILVA</b>	GINCANA DE CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS
<b>AMANDA LEAL ALMANÇA DE CARVALHO</b>	APRENDENDO COM OS GÊNEROS QUE COMPÕEM O JORNAL
<b>AMANDA PATHIELY SERRANIA FARIA</b>	DANÇA, JOGOS E BRINCADEIRAS: A INFÂNCIA COMO LUGAR DE CONHECIMENTO
<b>ARTHUR RIBEIRO NASCIMENTO</b>	DOS CONFLITOS PARADIGMÁTICOS DA ADMINISTRAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DO DIRETOR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA
<b>AZIZ ABRAO FILHO</b>	ENTENDENDO O CONCEITO DE CALOR COMO FONTE DE ENERGIA POR MEIO DE UM EXPERIMENTO DE BAIXO CUSTO
<b>BRUNO MOMISSO FABRETTE DORNELES DE OLIVEIRA</b>	O PIBID E O ENSINO DE VIOLÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE GOIÂNIA
<b>BRYZA GABRIELLY DE SOUZA TELES</b>	CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA
<b>CAROLINA AIRES SILVA MAIDANE SIQUEIRA</b>	A DIAGNOSE DE PROBLEMAS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS E O PLANEJAMENTO DE INTERVENÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
<b>CAROLINA CARNEIRO E SILVA</b>	DANÇA, JOGOS E BRINCADEIRAS: A INFÂNCIA COMO LUGAR DE CONHECIMENTO
<b>CAROLINE CARNEIRO PEREIRA MAHCADO</b>	A SUBJETIVIDADE, A CIDADE E O JOVEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OS DESAFIOS DE ENSINAR PSICOLOGIA
<b>DENISE MOURA CARVALHO</b>	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID LETRAS-LIBRAS
<b>DYEINIPHER STEFANNE ALVES DE MOURA</b>	RELATO, DESENVOLVIMENTO E PERSPECTIVAS DO SUBPROJETO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM JATAÍ
<b>ELILANY ELIAS DA SILVA</b>	ADOLESCÊNCIA E CORPO: PRÁTICAS E REFLEXÕES DO PIBID DE PSICOLOGIA DA UFG/REGIONAL CATALÃO

<b>Aluno</b>	<b>Trabalho</b>
<b>FLAVIA CRISTINA PASSOS DE ALMEIDA</b>	A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL NA ESCOLA PÚBLICA
<b>GERALDO BORGES MARTINS NETO</b>	MULTIPLICANDO CAMINHOS DO SABER MATEMÁTICO POR MEIO DO USO JOGOS, TEATRO DE FANTOCHE E TIC'S
<b>GESIANE LENZA MATOS</b>	METENDO A MÃO NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA COM OS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL MARIA DAS DORES CAMPOS DE CATALAO-GO
<b>GRACE TELES</b>	AUTOCOMPREENSÃO PROFISSIONAL E OS COMPONENTES QUE CARACTERIZAM O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA COMO PROFISSIONAL
<b>HERISSON MIRANDA REIS</b>	APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA NO ENSINO DE FÍSICA
<b>ISABELA CRISTINA DE OLIVEIRA DOS SANTOS</b>	O ESTUDO DA NATUREZA DA CIÊNCIA NO PIBID-BIOLOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA
<b>JACKELINE DE OLIVEIRA SILVA</b>	O OLHAR DOS BOLSISTAS SOBRE O IMPACTO DO PIBID HISTÓRIA NA ESCOLA PARCEIRA
<b>JEAN RONNIELLY SOUZA AGUIAR</b>	PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL
<b>JESSICA SILVA DE MORAIS</b>	CHEMISTRY WAR: UMA PROPOSTA TEMÁTICA DE JOGO PARA O ENSINO DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO
<b>JOAO CARLOS DE LIMA NETO</b>	A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
<b>JOSÉ FRANCISCO SILVA SAMPAIO</b>	A GINÁSTICA GERAL NA INTERVENÇÃO DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL
<b>JULIANA BARROS PETERSEN DA COSTA</b>	EXPECTATIVA DE FUTURO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS EM SITUAÇÃO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO DE ALUNOS DE 9º ANO DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA (2014)
<b>JULIANA DANIELA CAVALCANTE ALMEIDA</b>	DOCÊNCIA, INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O RESPEITO À DIFERENÇA: MÚSICAS, INTERAÇÃO E APRENDIZAGENS

<b>Aluno</b>	<b>Trabalho</b>
<b>KAELLEN DE CASTRO PIMENTA</b>	O PIBID E O ENSINO DE INSTRUMENTOS NA BANDA DE MÚSICA
<b>KEILA MATIDA DE MELO</b>	ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO E FORMAÇÃO DOCENTE
<b>LUCAS SALVINO GONTIJO</b>	DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS ENTRE AS PROPOSTAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I E O PROGRAMA INSTITUCIONAL BOLSISTAS DE INICIAÇÃO DOCENTE (PIBID)
<b>LUCIANA MACHADO RODRIGUES</b>	PREPARADOS OU NÃO, INICIAMOS NOSSA INTERVENÇÃO! PIBID-PEDAGOGIA NO ATENDIMENTO À DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
<b>MAGDA ALVES DAVID DE BRITO</b>	INDUSTRIALIZAÇÃO E COTIDIANO: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
<b>MAÍSCILA BRAGA CABRAL</b>	PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO DE MÉTODOS DE ENSINO E DE CONTEÚDOS DE BIOLOGIA
<b>MARCIA JANETE MARTINI ASSMANN</b>	EXPERIÊNCIAS INICIAIS COM O PIBID EM GEOGRAFIA
<b>MARCOS ANTONIO DE JESUS COSTA FILHO</b>	AMÉRICA LATINA NAS AULAS DE ESPANHOL
<b>MARIA INÊS DE SOUSA</b>	QUALIDADE DE ENSINO A PARTIR DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS VINCULADAS AO SUBPROJETO DO PIBID DE LICENCIATURA DA FEFD/UFG
<b>MARIÂNGELA ESTELITA BARROS</b>	ELIS NA ESCOLA
<b>MARÍLIA RITA DOS SANTOS</b>	PREPARADOS OU NÃO, INICIAMOS NOSSA INTERVENÇÃO! PIBID-PEDAGOGIA NO ATENDIMENTO À DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
<b>MATEUS CALIXTO PEREIRA DOS SANTOS</b>	O MÉTODO DE PROBLEMAS E A EXPERIMENTAÇÃO
<b>MATEUS FERNANDES BORGES DE OLIVEIRA</b>	O FOLCLORE E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR

Aluno	Trabalho
<b>MATHEUS ALVES SILVA GONÇALVES</b>	O CLERO REZAVA, A NOBREZA GUERREAVA E SÓ O POBRE DO SERVO TINHA QUE TRABALHAR: A MÚSICA COMO IMPORTANTE FERRAMENTA NO ENSINO DE HISTÓRIA
<b>MICHELE GLEY DE FREITAS MONTEIRO</b>	O PIBID E CULTURA CORPORAL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA ESPORTIVIZADA
<b>NADINE BOTELHO SANTOS</b>	PROTAGONISMO E APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA DA INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NO ENSINO MÉDIO
<b>NATAN GURKEWICZ NUNES</b>	CONDICIONANDO AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES A PRINCÍPIOS TEÓRICOS- GEOGRAFIA E HISTÓRIA
<b>PÂMELA ALVES SOUZA MATTOS</b>	EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM 'SOLETRANDO' NO COLÉGIO ESTADUAL SERAFIM DE CARVALHO JATAÍ-GO
<b>PATRÍCIA CARDOSO DE ANDRADE</b>	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA UMA BOA MODELAGEM MATEMÁTICA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO
<b>RUSVÊNIA LUIZA BATISTA RODRIGUES DA SILVA</b>	CONFECÇÃO DO PLUVIÔMETRO NAS SÉRIES INICIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA
<b>SAMANTHA TAYAN LOPES BUENO DA SILVA</b>	O PIBID E A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM PSICOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES NAS ESCOLHAS PROFISSIONAIS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
<b>SANDRA NARA DA SILVA NOVAIS</b>	O USO DE DIFERENTES FONTES E LINGUAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
<b>SHEULE ANNE LABRE TITOTO</b>	CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: NOVAS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO E A INTERDISCIPLINARIDADE NO SUBPROJETO DO PIBID
<b>SUELEN SILVA DE OLIVEIRA</b>	A TRADIÇÃO ORAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA
<b>TALITTA GABRIELLE DOS SANTOS SILVA</b>	ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE ESPANHOL NA ESCOLA PÚBLICA: FOCO NA APRENDIZAGEM POR MEIO DA MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA
<b>TATIANE ALVES DA GUARDA</b>	ENSINANDO MATEMÁTICA NO ENSINO BÁSICO USANDO MONITORIAS, OFICINAS E AUXÍLIO EM SALA DE AULA

<b>Aluno</b>	<b>Trabalho</b>
<b>TATIANE GOMES MACHADO</b>	O CINEMA COMO FERRAMENTA PARA MELHORIA NO GÊNERO ARGUMENTATIVO
<b>TULIO ADRIANO ALVES GONTIJO</b>	ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) PARA ADOLESCENTES EM ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
<b>ULLI BOVO OLIVEIRA</b>	PSICOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS LICENCIANDOS DE PSICOLOGIA NO PROJETO DO PIBID
<b>VICTOR FERNANDES VIEIRA</b>	OS PROGRAMAS DE ESPORTE NAS ESCOLAS DO PIBID

## GINCANA DE CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS

AILTON DOMINGOS DA SILVA  
Instituto de Estudos Socioambientais- IESA/UFG  
E-mail: ailton-nos@hotmail.com

JOÃO PAULO DE ANDRADE MARQUES  
Instituto de Estudos Socioambientais- IESA/UFG  
E-mail: joaopaulomarques@live.com

WAGNER SANTOS LUIZ  
Instituto de Estudos Socioambientais- IESA/UFG  
E-mail: Wagner.sl@outlook.com

MARIA CONCEIÇÃO VIEIRA MARTINS  
Colégio Estadual Amália Hermano Teixeira  
E-mail: marvieira7813@gmail.com

ELIANA MARTA BARBOSA DE MORAIS  
Instituto de Estudos Socioambientais – IESA/UFG  
E-mail: elianamarta.ufg@gmail.com

**Palavras-chave:** Gincana; Geografia Escolar; Avaliação; Aprendizagem significativa.

### 1 – Justificativa / Base teórica

O presente texto discute atividades realizadas durante o primeiro semestre do corrente ano no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Como bolsistas do referido programa, tivemos a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar, o que propicia um salto qualitativo durante a formação acadêmica, uma vez que é possível aos graduandos presenciar o cotidiano da escola em nível básico.

A partir da realização dessas atividades, conseguiu-se desenvolver em sala de aulas conteúdos diversos com foco na paisagem de Goiânia. A realização deste trabalho justifica-se pela necessidade de trabalhar os conteúdos de forma significativa, para que os alunos compreendessem a relevância e percebessem que seu cotidiano era discutido e valorizado na escola.

Os momentos de intervenção ocorreram conforme o esperado, onde a atenção e a participação dos estudantes desenvolveram-se de forma satisfatória. Todavia, nos questionamos se eles conseguiram compreender os conteúdos tal qual pretendíamos que o fizessem. Com isso, pensamos em uma forma de acessar esse

conhecimento de uma forma alternativa, que escapasse das avaliações e exercícios tradicionais. A gincana de conhecimentos geográficos se configurou em uma forma atrativa de avaliar os conhecimentos adquiridos.

Existem diversos estudos que atestam as vantagens do encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem em localidades consideradas espaços não formais de educação. Essa tendência considera que o ensino de conteúdos científicos fora da sala de aula (museus, parques, praças, planetários, reservas florestais, centros das cidades, entre outros), principalmente quando há a presença de elementos lúdicos (jogos, equipamentos multimídias, etc.) nutre a curiosidade, estimula, motiva e prende a atenção dos estudantes com intensidade maior do que em ambientes tradicionais, ou seja, a sala de aula, sendo portanto uma metodologia que deve ser estimulada junto aos professores da educação básica (GOUVÊA; MARANDINO; AMARAL, 1993; JACOBUCCI, 2008).

Todavia, as pesquisas que versam sobre essa linha de atuação se restringem em levar em consideração muito mais elementos do processo de ensino e aprendizagem, em detrimento de outros elementos como a consolidação e a avaliação da aprendizagem. Sendo assim, a utilização de espaços não formais de educação poderia ser feita com intuito de avaliar conhecimentos adquiridos ao longo de um conjunto de aulas, e utilizar recursos com apelativo lúdico para da mesma forma estimular a curiosidade, a atenção, o trabalho em grupo, a socialização de conhecimentos, o acesso aos conhecimentos prévios e também os conhecimentos lapidados pela escola.

## **2 – Objetivos**

### **2.1 - Geral**

- Analisar a eficácia de uma atividade alternativa de cunho pedagógico e avaliativo em localidades consideradas espaços não formais de educação.

### **2.2 – Específicos**

- Desenvolver Gincana de conhecimentos Geográficos Junto aos estudantes.
- Elaborar materiais de avaliação com atributos lúdicos.
- Avaliar os conhecimentos ministrados nas intervenções do PIBID.

## **3 – Metodologia / Discussões**

Afim de gerar um produto, concreto e palpável, para além das intervenções em sala de aula e para finalizar as intervenções do PIBID, do primeiro semestre, no Colégio Amália Hermano Teixeira, nos, pibidianos, decidimos criar uma situação de descontração, que envolvesse todos os alunos, nasce então a ideia da gincana, primeiramente foi pensada como a reprodução de um evento automobilístico, ao qual os alunos seriam representados por carros, e a cada questão respondida e acertada, o carro do grupo de alunos, que respondessem corretamente avançariam uma casa, na pista a qual seria construída, os carros seriam feitos de EVA e papelão.

Em um segundo momento, tendo em vista a proximidade da Copa do Mundo FIFA de futebol, que é um grande evento esportivo, ao qual foi sediado no Brasil em 2014, optamos por fazer a gincana com o tema Copa do Mundo, assim, os alunos foram divididos em dois grupos que representam as cores da seleção nacional, que em questão era uma das favoritas a conquista do título.

As regras e como seria conduzida a gincana, foram pensados previamente pelo grupo, ficou então decidido que, só seriam questões de múltipla escolha, classificadas em três grupos, fáceis, médias e difíceis. A gincana seria executada em apenas uma sala por vez, tendo em vista que o PIBID atua com duas turmas. Cada turma teve duas aulas para participar da gincana, divididos em dois grupos, grupo verde e grupo amarelo, cada integrante de ambos os grupos foi identificado por balões das suas respectivas cores.

Cada grupo tinha o direito a responder a 10 questões, no final, o grupo que somasse o maior número de questões respondidas corretamente era o vencedor, em caso de empate, teríamos uma última questão, responderia o grupo, em que, um dos integrantes que soubesse a resposta, e se deslocasse mais rápido ao outro lado da quadra tocando na mão de um dos organizadores da gincana.

As questões eram de Geografia Geral, ou seja, de todos os conteúdos da Geografia, estava dentro de um saco plástico, um integrante do grupo, retirava a questão e tinha o prazo de 2 minutos, para se reunir com o seu grupo e dar a resposta, apenas o aluno que retirou a questão poderia responde-la, caso errassem, o outro grupo tinha o direito a resposta. As questões sempre eram respondidas pelos organizadores da gincana, brevemente, justificavam o motivo do acerto ou do erro da pergunta.

Por fim, visando o caráter educativo e estimulando uma competição saudável, todos os alunos foram premiados, com um prêmio simbólico, chocolates para os vencedores e para os derrotados.

Portanto, objetiva-se no presente textos socializar uma experiência de avaliação alternativa realizada pelos integrantes do PIBID de Geografia.

Uma das intenções em desenvolver a gincana esteve na possibilidade de levar os estudantes a participarem de uma atividade de cunho pedagógico e avaliativo em localidades consideradas espaços não formais de educação. Para tanto, realizou-se levantamento bibliográfico em textos que discutem essa prática. Segundo autores como Gouvêa, Marandino, Amaral e Jacobucci (1993, 2008), desenvolver esse tipo de atividade propicia maior envolvimento dos estudantes, nutre a curiosidade, a participação e o trabalho coletivo, principalmente quando há elementos lúdicos, como jogos e aparatos multimídias. Nossa intenção em desenvolver esse trabalho esteve na etapa de avaliação dos conhecimentos, o que difere das abordagens dos autores supracitados, na medida em eles discutem muito mais elementos da construção do conhecimento em detrimento de sua avaliação.

Nessa perspectiva questionamos, a utilização da gincana como atividade de avaliação dos conhecimentos, como também da participação e socialização entre os estudantes, se constitui em uma forma eficaz de realizar esse processo? Os estudantes realmente são motivados à desenvolverem essa atividade

#### **4 – Resultados finais**

Por intermédio da gincana, os alunos puderam não somente ampliar seus conhecimentos geográficos, uma vez que eles foram estimulados a acompanhar cada resposta dada pelos seus companheiros e rivais de jogo, como também colocar em prática aquilo que já haviam aprendido em sala de aula, considerando que as questões elaboradas se referiam aos conteúdos ministrados junto ao projeto do PIBID de Geografia e também conhecimentos geográficos estudados em outros momentos. Assim, a gincana não foi focada em apenas um tema, as questões foram elaboradas pelo grupo de bolsistas do PIBID juntamente com a Professora Supervisora e distribuídas em vários eixos temáticos da geografia.

Tendo como referência o planejamento dessa atividade, a realização da gincana atendeu nossas expectativas, uma vez que sendo uma competição salutar, foi visto em inúmeras vezes o entusiasmo dos estudantes do Colégio Amália

Hermano Teixeira concomitantemente ao trabalho em equipe. Percebia-se a cada questão todo o planejamento e esforço intelectual realizado pelos estudantes, na medida em que buscavam responder às suas questões e colaborar com a de seus companheiros, como também esforço físico, na forma de frases de efeito e incentivo dos integrantes das equipes.

Dentre os benefícios conquistados com a realização desta atividade destaca-se o fortalecimento de conhecimentos geográficos e laços interpessoais entre os estudantes, capacidade de organização de estratégias e frequência dos alunos, uma vez que, com a proximidade das férias escolares segundo a professora supervisora o quantitativo de alunos que estavam comparecendo às aulas estava bem inferior ao fluxo normal e que, com a gincana as duas turmas compareceram quase em sua totalidade.

Pode-se portanto, considerar o sucesso dessa atividade, uma vez que sua efetivação atendeu aos objetivos que haviam sido estipulados em seu planejamento. A participação ocorreu de forma geral, os conhecimentos geográficos trabalhados em sala de aula foram utilizados pelos estudantes para responderem as questões, houve socialização desses conhecimentos, os estudantes demonstraram interesse pela atividade, assim, assume-se que desenvolver etapas do processo de ensino e aprendizagem em espaços não formais e utilizando elementos lúdicos, como jogos e brincadeiras, de fato tem um gigantesco potencial na escola básica, podendo efetivar-se como uma estratégia bastante útil aos professores, não apenas na construção do conhecimento inicial, mas também em sua posterior avaliação.

## REFERÊNCIAS

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. *Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica*. Em extensão, Uberlândia, v. 7, 2008.55-66 p.

SOUSA, Guaracira Gouvea; MARANDINO, Martha; AMARAL, Daniela Patti. *A ciência, o brincar e os espaços não-formais de educação*. Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST. Rio de Janeiro – RJ. 1-20 p.

## APRENDENDO COM OS GÊNEROS QUE COMPÕEM O JORNAL

AMANDA LEAL ALMANÇA DE CARVALHO (UFG- Regional de Jataí /  
amandalealac@gmail.com)

AYANNA DURAN (UFG-Regional de Jataí /[ayannaduran@yahoo.com.br](mailto:ayannaduran@yahoo.com.br))

ISA MARIA VILELA DE MORAES (UFG-Regional de Jataí /  
isamaramoraes22@hotmail.com)

VÂNIA CARMEM LIMA (UFG-Regional de Jataí /[vaniacarmem@yahoo.com.br](mailto:vaniacarmem@yahoo.com.br))

VIVIANE FERREIRA FURTADO (UFG-Regional de Jataí /  
ffviviane@hotmail.com)

**Palavras-chave:** leitura, escrita, jornal.

Barthes (1977, p. 12) considera que “o mundo dos significados não é outro senão o da linguagem”. Mas ao ler e interpretar textos a maioria dos alunos ainda apresenta uma dificuldade acentuada em compreender e/ou fazer-se compreender. E, para procurar minimizar essa problemática, a equipe do PIBID, Subprojeto de Letras Português, que atua no Colégio Estadual Serafim de Carvalho, em Jataí – GO, propôs a criação de um jornal na instituição. O ponto de partida era promover uma ação em que o aluno pudesse “assumir-se como locutor”, conforme Bunzen (2006, p. 149). Mas, para isso, faz-se necessário que o aluno tenha o que dizer; razões para dizer; ter para quem dizer; assumir-se como sujeito daquilo que diz; escolher estratégias de dizer, em consonância com o mesmo autor.

Nesse mesmo sentido, Geraldi (1984, p. 47) também atenta para a importância de um ensino de língua que seja significativo para o aluno e que não tenha como fim a metalinguagem. O autor argumenta que saber a língua consiste em “dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação”. Essa ideia subsidia nosso trabalho desde sua idealização até a sua concretude. Pretendíamos que os alunos aprendessem a língua de forma significativa e usassem-na para interagir de fato, produzindo textos não meramente escolares.

E, para tal, desenvolvemos nossa atividade com foco em gêneros que geralmente são publicados em jornais. Portanto, era importante que o aluno compreendesse a estrutura do

gênero que fosse produzir, contudo, ainda mais relevante era o aluno compreender-se como um sujeito que diz em determinado contexto sócio-historicamente constituído, em conformidade com Buzen (2006).

Através do exposto é possível notar a relevância deste trabalho, que se justifica diante da necessidade de se promover a escrita na escola, de maneira que os alunos fossem os atores principais e se sentissem motivados a escrever e interagir, aperfeiçoando o uso da língua de forma efetiva. Assim, esse projeto atende àquilo a que se propôs o Programa PIBID, qual seja, aprimorar o conhecimento dos alunos na mesma medida em que contribui para a formação docente das bolsistas, acadêmicas de Letras. Estas, por sua vez, organizaram, em conjunto com a professora supervisora e a coordenadora, o processo e os procedimentos desde a discussão da metodologia até a concretização do jornal. Além disso, o desenvolvimento deste projeto colabora com o aperfeiçoamento da leitura e a escrita por parte dos alunos, e ambas são instâncias de inclusão do indivíduo à sociedade, especialmente a letrada. Daí a relevância desse trabalho se queremos a inclusão daqueles que por vários fatores se viram excluídos do processo de escolarização no seu genuíno sentido e, por extensão, da sociedade.

O objetivo principal deste trabalho foi aprimorar a leitura e escrita dos alunos, mas de forma significativa e instigante para eles. Além disso, objetivamos também trabalhar com gêneros textuais diversos, em conformidade com o ano escolar dos alunos. E, ademais, objetivamos despertar o interesse dos alunos em escrever e ler textos produzidos por seus pares. Por essas razões o jornal foi escolhido como um caminho possível para atingir a esses propósitos.

Atendendo as necessidades da escola, a metodologia para a elaboração do jornal foi a seguinte: fizemos uma oficina com o tema “Jornal”, sob o acompanhamento da coordenadora de área e a professora supervisora. Nesta, trabalhamos a estrutura geral de um jornal e os gêneros que o compõem: reportagem, poemas, caricaturas, receitas, crônicas, resenhas, cruzadinhas, jogo dos sete erros, piadas e entretenimento. A oficina teve a duração de 02 horas e 30 minutos, ou seja, três aulas para cada turma, e foi aplicada no 6º ano “A” e “B”, e 9º ano do ensino fundamental e os 1º ano do ensino médio, nas turmas “A”, “B”, “C”, “D” e “E”.

Outra oficina, direcionada as mesmas turmas, foi desenvolvida. Desta vez os alunos deveriam compreender a estrutura dos gêneros, separados de acordo com o ano de estudo, discutir o tema e produzir um texto. A duração também foi de três aulas. A reportagem foi

direcionada aos alunos do ensino médio; a tirinha, aos alunos do 6º ano; e os classificados aos alunos do ensino fundamental.

Este trabalho foi desenvolvido em etapas. A primeira delas foi a aplicação das oficinas, com o intuito de contribuir para o ensino-aprendizagem dos alunos da escola parceira e também para o aprendizado das bolsistas, sabendo que o nosso projeto visa a prática de leitura e produção textual, sendo esse o caminho para o desenvolvimento na vida do aluno, como cidadão. As oficinas foram realizadas com sucesso, além de a equipe ter selecionado um tema instigante, que gerou muita discussão, levamos para a sala vídeos que ajudavam na interpretação dos textos, suporte para a produção textual. O tema de uma das produções foi *-Exposição na rede social: real necessidade?* Além dessa produção, outras também foram trabalhadas, tais como, tirinhas, piadas, classificados e carta ao leitor.

Após este primeiro passo, passamos para a correção das produções textuais, e o trabalho de reescrita, num terceiro momento. O passo seguinte foi montar o jornal, intitulado “A voz do CESC” (Colégio Estadual Serafim de Carvalho), e fazer um mural de exposição. O jornal também contou com a publicação de poemas, piadas, receitas, resenha, fotos e outras contribuições da comunidade escolar e da equipe PIBIDiana.

A idealização e concretização de um jornal foi uma iniciativa bastante válida, pois os alunos tiveram um maior interesse em fazer as produções textuais, sabendo que essas podiam ser selecionadas para a publicação do jornal. Por meio da oficina trabalhamos a leitura, a interpretação, a análise linguística e a produção do texto. O jornal tem sido lido com interesse pelos alunos do colégio e divulgado também em outras instituições. Isso provavelmente fará o trabalho dos alunos e da equipe PIBID, Subprojeto de Português ser reconhecido e, sobretudo, despertará nos alunos maior empenho em produzir os textos para a segunda edição do jornal, prevista para dezembro do corrente ano.

Dessa forma, é possível concluir que os objetivos propostos foram atingidos, os alunos leram, discutiram e produziram textos de diferentes gêneros, em conformidade com o ano escolar deles, e puderam aprimorar esse trabalho. Além disso, os textos produzidos por eles foram lidos e divulgados entre seus pares, de forma a promover a interação e um ensino significativo e não meramente escolar.

## Referências Bibliográficas

BARTHES, R. **Elementos de semiologia**. Tradução de Izidoro Blikstein. 5. Ed. São Paulo, SP: Cultrix, 1977.

BUNZEN, Clecio. **Da era da Composição à era dos gêneros: O ensino de produção de textos no ensino médio**. In: Bunzen & Mendonça (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 2ª Ed., Cascavel: ASSOESTE, 1984.

## DANÇA, JOGOS E BRINCADEIRAS: A INFÂNCIA COMO LUGAR DE CONHECIMENTO.

AMANDA PATHIELY SERRÂNIA FARIA, FEFD ([mandynhapaty@hotmail.com](mailto:mandynhapaty@hotmail.com)); CAROLINA CARNEIRO E SILVA, FEFD ([carolina\\_c\\_silva@hotmail.com](mailto:carolina_c_silva@hotmail.com)); THAIS ALVES MIRANDA, FEFD ([thaisyalvesmiranda@gmail.com](mailto:thaisyalvesmiranda@gmail.com)); LUZIA ANTÔNIA DE PAULA SILVA, EMCW ([luzia.paulasilva@gmail.com](mailto:luzia.paulasilva@gmail.com)); VALÉRIA MARIA CHAVES DE FIGUEIREDO, FEFD ([fig.valeria@gmail.com](mailto:fig.valeria@gmail.com))<sup>1</sup>.

Palavras-chave: Dança; Jogos e Brincadeiras; Educação Infantil; Subjetividade.

### Justificativa

Buscando alcançar o reconhecimento da dança dentro do campo escolar como uma área capaz de produzir conhecimento e contribuir, tanto no desenvolvimento das crianças, como também para o amadurecimento do primeiro grupo de PIBID-DANÇA na UFG é nossa intenção primordial abrir espaços dentro da comunidade escolar, ampliando os olhares para a dança, sua legitimação e importância na constituição e desenvolvimento do ser humano. Esta é uma importante oportunidade de aprofundarmos e intervirmos na realidade escolar goiana tratando de questões sobre a importância do ensino de dança e nos qualificando como profissionais competentes e capacitadas para atuar nas escolas, bem como, abrindo novos espaços e paradigmas para a dança no ambiente escolar.

Procuramos contribuir para o crescimento científico e artístico da área da dança enquanto lugar de diálogo criativo e transformador na educação, através de ações que possibilitem aproximação da escola e a comunidade em geral, criando possibilidades de novos espaços de sociabilização entre a família, alunos e a comunidade escolar, valorizando as especificidades das escolas e produzindo novos conhecimentos interdisciplinares e colaborativos.

O projeto consiste em proporcionar o maior contato possível com a dança atendendo os alunos da educação infantil e ensinando conteúdos que são experimentados em aula de dança contendo jogos e brincadeiras como viés metodológico. Como fundamentação teórica embasamos nos estudos de Rudolf

---

<sup>1</sup> Alunas bolsistas do PIBID/Dança do curso de licenciatura em Dança da UFG sob a coordenação da Profª Drª Valéria Figueiredo e supervisão da Profª Luzia Silva da Escola Municipal Professora Cleonice Monteiro Wolney.

Laban, Yvonne Bergè, Marina G. Barbieri Ferrari, Márcia Strazzacappa, Isabel Marques, David Lee Gallahue, entre outros. Além disso, o projeto também enfoca alguns questionamentos sobre a relação de intersubjetividade dando ênfase as relações emocionais, afetivas entre outras que ocorrem entre professor e aluno. Tornando a convivência escolar um lugar de respeito aos alunos e suas subjetividades promovendo assim um desenvolvimento saudável tanto físico como psicológico. Para tanto buscamos como referencial teórico Françoise Dolto e Donald W. Winnicott que trabalham o desenvolvimento psicológico infantil.

## **Objetivos**

Compreender o ensino da dança na escola a partir da prática pedagógica dos sujeitos (professores e alunos) e com eles construir coletivamente um campo fértil de experimentações de práticas pedagógicas em dança, abrangendo diversos ambientes do contexto escolar, bem como, uma ampliação desta discussão a fim de fortalecer a dança enquanto elemento fundamental na educação do homem, na formação do cidadão de forma criativa e sensível.

Propor a inserção da dança no contexto escolar, mais especificamente nas turmas de educação infantil, através de atividades que envolva aulas de dança, brincadeiras e jogos considerando a liberdade de expressão e propondo a construção de conhecimentos subjetivos como imaginação, percepção e comunicação via expressão corporal.

Articular o desenvolvimento cognitivo, motor, sensível, criativo, social e psíquico às aulas de dança proporcionando meios que levem o aluno a descobrir, conhecer e ampliar as redes de relações com o mundo e seus potenciais expressivos.

Propiciar, favorecer e desenvolver atividades que estimulem a integração, o coletivo, o colaborativo, a sociabilização, mas de maneira a pensar em processos inclusivos, que respeite e valorize as individualidades e as diferenças.

## **Metodologia**

Nosso campo de estudo e pesquisa é a Escola Municipal Professora Cleonice Monteiro Wolney, situada no bairro Mansões do Campus em Goiânia que atende aproximadamente 327 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno. As turmas que estamos atuando e realizando as intervenções são dois grupos de educação

infantil, entre quatro e cinco anos, inseridas no contexto desta escola no período vespertino.

O presente projeto está amparado na concepção metodológica da pesquisa-ação, através de propostas de eixos geradores de ação-reflexão-ação e neste sentido a proposta de trabalho privilegia a participação e/ou interferência direta no contexto estudado. Torna-se relevante, conforme Thiollent (2007), considerar que a pesquisa-ação como estratégia de pesquisa, pode ser um meio importante de formar e organizar uma pesquisa social, de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos sujeitos da situação observada.

Trabalhamos até o momento com observações e a participação em várias aulas junto às turmas de educação infantil, observando, conhecendo, mapeando a escola, levantando dados e recolhendo informações, lendo e conhecendo documentos pedagógicos da escola como PPP, Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Goiânia, bem como iniciamos a etapa de intervenções onde tentamos transformar simples brincadeiras em atividades dançantes, modificando sua estrutura comum e acrescentando músicas, movimentos diferentes e construindo com as crianças novos sentidos artísticos e estéticos. Ao final sempre sentamos com a turma, em uma roda de conversa para realizarmos um momento de avaliação da atividade proposta onde os alunos possam expressar suas opiniões, seus sentimentos e também propor novas possibilidades para as atividades.

## **Resultados/Discussão**

Percebemos a importância do amplo diagnóstico primeiramente no espaço de atuação, no sentido de propor ações dentro das realidades e das necessidades da escola, das turmas e nossa, também com intuito de propiciar aos envolvidos ampla discussão e preparação reflexivo-propositiva sobre educação estética e artística;

Também ressaltamos a necessidade de se fortalecer e estimular a formação e os diálogos entre os contextos escolares e a universidade, bem como possibilitar aos acadêmicos uma formação ampliada, estimulando estudos, pesquisas e reflexões sobre a prática docente no campo da dança no contexto educacional, político e social;

Discutimos como primordial propiciar espaços de reflexão como eixo de referência na perspectiva educacional, daí a importância do PIBID/DANÇA, como

possibilidade de formação humana e estética do corpo e formação continuada para os professores que atuam nas escolas.

## Conclusões

Apesar da escola já obter um histórico consideravelmente extenso com atividades realizadas dentro do PIBID educação física, a dança se apresenta agora aos alunos da educação infantil pela primeira vez enquanto arte e como uma área de conhecimento. Sendo assim o impacto a ser causado na escola é de extrema importância, pois é a partir desta abertura com o PIBID Dança que nós professores artistas teremos a oportunidade de inserir o conteúdo desta arte na escola com o intuito de qualificar e legitimar a dança enquanto área de conhecimento da arte e sua importância no processo de formação escolar.

Marques (2012) discute bastante a respeito da relevância da dança no meio educacional e faz alguns apontamentos que para nós professores artistas, em processo de construção de conhecimentos e prática docente são de extrema importância, e um deles salienta se que “[...] é importante que o ensino da dança nas escolas seja focado nos processos de ensino e aprendizagem da linguagem, pois a dança não é só repertório, é, sobretudo, linguagem artística”. (MARQUES, 2012, p. 20). A partir disto, entendemos que a dança possui um valor ainda maior do que o mero tecnicismo no âmbito educacional e como arte-educadores devemos pensar, estudar, construir e trabalhar uma maneira de propor a dança na escola abrangendo não somente a técnica, mas o conceito de corpo em geral, considerando suas diversas demandas de conhecimentos, desde a consciência corporal até mesmo à apreciação estética.

De fato, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), a dança se estrutura como disciplina regular na Arte e também como parte de conteúdo da Educação Física. Pensar sobre a dança e suas possibilidades no campo da escola é nossa prioridade, as premissas dicotômicas entre o fazer e o pensar e corpo e mente, sugerem ainda uma educação conservadora e muitas vezes desconectada com da realidade contemporânea. Consideramos, portanto como eixo que a dança seja uma prática possibilitadora de conhecimento, de comunicação, inclusiva, multicultural, interdisciplinar, simbólica, poética e que deve ir ao encontro de abordagens mais significativas, críticas e transformadoras das realidades dos alunos.

## Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 2003.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. São Paulo: Vozes, 2004.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BARRETO, Débora. **Ensino, sentido e possibilidades na escola**. SP: Autores Associados, 2001.
- BERGÈ, Yvonne. **Viver o seu corpo: Por uma pedagogia do movimento** (tradução Estela dos Santos Abreu e Maria Eugenia de Freitas Costa). 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- CORDEIRO, A; HOMBURGER, C; CAVALCANTI, C. **Método Laban: Nível Básico**. São Paulo: UNICAMP, 1989.
- FERRARI, Marina G. B. **A Dança das Crianças: Experiências de ensino da dança para crianças socialmente desfavorecidas**. 1999. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes da UNICAMP. Campinas, 1999.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. de Toledo. **Arte na educação escolar**. SP: Cortez, 2010.
- FERREIRA, Sueli. **O Ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas SP: Editora Papyrus, 2001.
- FRANCO, Vítor; ALBUQUERQUE, Carlos. **Contributos da Psicanálise para a Educação e para a Relação Professor – Aluno**. Millenium, Revista do IPV nº 38, Junho, 210. Disponível em: < <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium38/13.pdf>
- GALLAHUE, David Lee. **Desenvolvimento motor: um modelo teórico**. Scribd. Disponível em: [pt.scribd.com/doc/88480177/Fases-Do-Desenvolvimento-Motor-Gallahue](http://pt.scribd.com/doc/88480177/Fases-Do-Desenvolvimento-Motor-Gallahue). Acesso em: 22.maio.2014.
- GILBERT, Anne G. **Creative Dance For All Ages: A Conceptual Approach**. Reston, Virginia: Copyright, 1992.
- HASELBACH, Barbara. **Dança Improvisação e Movimento Expressão Corporal na Educação Física**. Rio de Janeiro, 1989.
- LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARQUES, Isabel. Linguagem da dança: Arte e Ensino. **Salto Para o Futuro – Dança na escola: Arte e Ensino**, n. 2, p. 16-21, Abr. 2012.
- RENGEL, Lenira. **Os temas de movimento de Rudolf Laban**. Annablume, 2008.
- RUSSELL, Joan. **Creative Dance in the Primary School**. United Kingdom: Northcote House, 1987.
- SÁ, I. R; GODOY, K. M. A. **Oficinas de dança e expressão corporal para o ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SASPORTES, José. **Pensar a Dança: a reflexão estética de Mallarmé a Cocteau**. Coleção arte e artistas, 1983.
- SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores associados, 2006.
- STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papyrus, 2006.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VERDERI, Erica. B. L. P. **Dança na escola: uma proposta pedagógica**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.
- VYGOTSKY, Lev. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

## DAS MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS DOS PROCESSOS DE ADMINISTRAÇÃO PARA A GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DO DIRETOR DA ESCOLA NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO RECURSOS.

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Educação Física e Dança

ARTHUR RIBEIRO NASCIMENTO<sup>1</sup> ([arthur.nascimento@yahoo.com.br](mailto:arthur.nascimento@yahoo.com.br));

FRANCISCO LUIZ DE MARCHI<sup>2</sup> ([demarchiufg@gmail.com](mailto:demarchiufg@gmail.com)); MARCO ANTONIO

LOPES GARCIA<sup>3</sup> ([marcogarciapsi@gmail.com](mailto:marcogarciapsi@gmail.com))

**Palavras – chave:** gestão democrática, administração crítica, PIBID.

### JUSTIFICATIVA

O presente trabalho surgiu a partir das aproximações iniciais que o coletivo PIBID-FEFD/UFG, no subprojeto da educação física teve com as escolas contempladas e tem como objetivo dar continuidade ao projeto anterior utilizando a metodologia de pesquisa-ação. Este método oportuniza o encontro com a realidade da educação básica por intermédio da pesquisa e da intervenção, promovendo o diálogo com o referencial teórico-metodológico oriundo do pensamento crítico da educação e da educação física.

Os escritos sobre gestão escolar no Brasil, apresentaram uma evolução sobre a questão da democratização. Em suas primeiras publicações, a visão que correspondia a escola era a mesma concedida a uma empresa, ou fábrica. Entretanto, partindo de uma visão crítica, muitos autores surgiram nos últimos anos com o objetivo de tratar a gestão da escola de maneira particular.

Partindo de um significado ampliado, Paro (2003) afirma que administração é uma ferramenta que utiliza de forma racional, recursos que tem objetivos delimitados. Estes recursos podem ser tanto materiais, quanto aqueles ligados ao esforço despendido pelo ser humano que trabalha.

A escola é considerada por LUCK (2001), organismo vivo e dinâmico, logo, a

---

1 Bolsista do PIBID-FEFD/UFG

2 Professor Coordenador do PIBID-FEFD/UFG

3 Professor Supervisor do PIBID-FEFD/UFG

gestão desta unidade social, tem que ser encarada com um novo enfoque. Assim, a gestão deverá abranger a dinâmica do seu próprio trabalho como prática social, que orientará a ação pela organização do ensino.

A autora ainda diz que, para superar a visão restrita da administração é necessário entendê-la como produto do movimento social, assim é necessária a participação de todos aqueles envolvidos diretamente no processo, tomando decisões e planejando em conjunto.

Observado o disposto no artigo 13, da lei nº 9394 de 26 de dezembro de 1996, parágrafo VI que diz ser de incumbência dos professores colaborar com as atividades de articulação da escola com a família e a comunidade, o presente trabalho visa o diálogo entre as políticas e práticas da gestão escolar e a busca por um conhecimento sobre a escola como organização, investigando como a escola é financiada e de que forma a comunidade participa das decisões sobre o destino dos recursos.

LUCK (2000), observa que a formação inicial dos dirigentes escolares, de maneira geral, não está voltada para área de gestão. Com isso, será observada a qualificação adquirida para o exercício da função pelos atuais diretores e como elas a confrontam com a realidade encontrada.

## OBJETIVOS

- Reconhecer e compreender o modelo de gestão adotado pela escola, observando a maneira com que foi construído a partir das necessidades de toda a comunidade escolar.
- Aprender como a escola capta recursos.
- Verificar o envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola.
- Contribuir para formação inicial e continuada de gestores escolares no âmbito da graduação.
- Refletir a formação política, humana e científica na comunidade escolar.

## METODOLOGIA

Segundo os princípios do trabalho coletivo e da pesquisa-ação (DAVID, 1997; THIOLENT, 1985), essa atividade teve como objetivo avançar frente as aparências do fenômeno, em busca de sua essência a partir da compreensão da realidade concreta a partir dos principais envolvidos na gestão escolar.

Esta pesquisa visou coletar dados para a compreensão de como é feita a gestão em duas escolas da rede municipal de Goiânia e se essa é feita de forma democrática, através do diálogo com os atuais diretores por intermédio de um roteiro de entrevista. Triviños (2010) diz que a entrevista é um importante instrumento de pesquisa pois tem o poder de estreitar a relação entre entrevistador e entrevistado.

Foi realizado levantamento bibliográfico sobre o tema proposto, sobretudo com artigos científicos encontrados em bases de dados na *internet*, além de publicações impressas na forma de livros. Este levantamento foi de suma importância na construção das questões da entrevista feita com os diretores das escolas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A elaboração dos dados aconteceu partindo das declarações dos atuais diretores sobre o cotidiano da escola. A avaliação dessas informações foi feita de maneira a comparar as respostas que cada um dos diretores ofereceu, em resposta aos diversos processos democráticos envolvidos

Este trabalho pretende contribuir na nossa área de pesquisa elevando o patamar de formação dos alunos na universidade, com o estudo mais aprofundado da gestão escolar e seus possíveis modelos. Para isso buscará, por intermédio da visão do diretor da unidade de ensino, reconhecer o modelo de gestão adotado pela escola, observando-se a maneira com que foi construído a partir das necessidades da comunidade escolar.

## CONCLUSÕES

A gestão democrática nas escolas é uma prática que deve sim ser estimulada, não só pelos diretores, coordenadores e professores, e sim por toda a comunidade escolar. Os professores são elementos essenciais na construção de um modelo democrático de gestão, pois estão convivendo diretamente com a realidade da maioria dos brasileiros.

Uma vez que os recursos destinados a escola são bastante limitados, a importância de seu uso racional aumenta a necessidade de um olhar mais crítico sobre o planejamento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> acessado as 13:16 do dia 02/05/2014.

DAVID, N.A.N. **Contribuições do método participativo para capacitação de professores de educação física escolar**. Revista Pensar a Prática. Goiânia, 1998. FEF/UFG. CEGRAF v.1 n.1 p. 59/73.

DRABACH, N.P. MOUSQUER M.E.L. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades**. 2009. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>> acessado as 13:08 do dia 02/05/2014.

LIMA, Licínio C. **Construindo modelos de gestão escolar**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

LÜCK, Heloísa. **A dimensão participativa na gestão escolar**. Disponível, em <[Capa Índice](http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-</a></p></div><div data-bbox=)

[jornada-pedagogica/gestao-escolar/dimensao-participativa-da-gestao-escolar.pdf](http://jornada-pedagogica/gestao-escolar/dimensao-participativa-da-gestao-escolar.pdf)>

acessado as 00:10 do dia 01/05/2013.

\_\_\_\_\_. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática.**

2001.

Disponível

em

<[http://ead.opet.net.br/conteudo/ead/Moodle\\_2.0/pos\\_graduacao/MBA\\_gest\\_org/gest\\_org\\_edu/PDF/LEITURA\\_3\\_aula\\_1.pdf](http://ead.opet.net.br/conteudo/ead/Moodle_2.0/pos_graduacao/MBA_gest_org/gest_org_edu/PDF/LEITURA_3_aula_1.pdf)> acessado as 13:24 do dia 02/05/2014.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas da gestão escolar em implicações quanto a formação de seus gestores.** Brasília, 2000. Revista Em Aberto nº 72, p. 11-33.

PARO, V.H. **Administração Escolar: Introdução Crítica.** 12ª ed. Ed. Cortez, São Paulo, 2003.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa – ação.** São Paulo: Cortez/Autores associados. 1985.

TRIVIÑOS, Augusto N. S.; NETO, Vicente Molina. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** 3ª ed. Porto Alegre. Editora Sulina, 2010.

## ENTENDENDO O CONCEITO DE CALOR COMO FONTE DE ENERGIA POR MEIO DE UM EXPERIMENTO DE BAIXO CUSTO

AZIZ ABRÃO FILHO<sup>1</sup>, CÁSSIO SOUZA DE OLIVEIRA<sup>2</sup>, JENIFFER  
STEPHANE SANTOS ELIAS<sup>3</sup>, MÔNICA DA CUNHA ALVES<sup>4</sup>, MARCIONILIO  
TELES DE OLIVEIRA SILVA<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão - [aziz\\_abrao@hotmail.com](mailto:aziz_abrao@hotmail.com)

<sup>2</sup>Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão - [cassio.souza.31@hotmail.com](mailto:cassio.souza.31@hotmail.com)

<sup>3</sup>Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão - [jenifferstephane@hotmail.com](mailto:jenifferstephane@hotmail.com)

<sup>4</sup>Colégio Estadual Abrahão André, Catalão, GO - [monicaefaez@gmail.com](mailto:monicaefaez@gmail.com)

<sup>5</sup>Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão – [mteles2009@gmail.com](mailto:mteles2009@gmail.com)

**Palavras-chave:** Ensino de física, ensino médio, experimento de baixo custo, pibid.

### INTRODUÇÃO

De um modo geral, a disciplina de Física, para a maioria dos alunos, é pouco atraente, desinteressante. Este desinteresse está relacionado com a má qualidade do ensino e com as condições precárias em que se encontram as salas de aula e laboratórios de física, quando estes existem, como ocorre no Colégio Estadual Abrahão André, em Catalão, Goiás. Estes fatores prejudicam o aprendizado do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Embora existam alguns experimentos de Física no Colégio acima citado, e, ainda, um laboratório de Física desativado, isto é, não estruturado, os alunos não tem contato com aulas de caráter experimental. As aulas de física são administradas pelo método tradicional, utilizando quadro e giz, onde o professor é o centro da atenção e de interação com os alunos.

Outro problema grave que influencia diretamente o ensino de Física é a escassez de professores, formados na área, atuantes na educação básica. As pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2004 e 2005) mostram o enorme déficit de licenciados em Física. Isto contribui ainda mais para tornar o ensino de Física desmotivador, pois em várias escolas os alunos ficam meses sem professores e, quando algum deles chega, em geral não é um licenciado em Física.

Sabe-se ainda que grande parte dos professores reconhece a importância

das atividades experimentais no ensino de Física. Todavia, ainda é muito pequeno o número de professores que utilizam aulas práticas em relação aos que utilizam o método tradicional (quadro negro e giz) no ensino de Física. Esta situação pode ser consequência da desvalorização do professor e das condições precárias em que se encontram as instituições de ensino (DUTRA et. al., 2010).

Neste sentido, este trabalho é fruto da atuação de uma equipe de alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Licenciatura em Física da UFG, Regional Catalão, no desenvolvimento do projeto no Colégio Estadual Abraão André, em Catalão, Goiás, com o objetivo de se buscar formas diferenciadas no ensino de Física com experimentos de baixo custo. O desenvolvimento do projeto PIBID no referido Colégio visa alcançar dentre alguns resultados, um melhor aproveitamento do tempo das aulas de Física, do espaço físico da escola e a realização de atividades com experimentos de baixo custo, mostrando o quão importante é a física e como ela está presente no dia-a-dia do ser humano. Ademais, o principal resultado foi contribuir para tornar mais interessante o estudo da Física para o aluno, visando torná-lo um cidadão. Nesse aspecto, foram realizadas atividades experimentais no ensino de Ciências.

## **METODOLOGIA**

De acordo com Laburu (LABURU, 2006), a atividade experimental não é suficiente para que haja uma mudança conceitual dos alunos, mas ele considera a necessidade da experimentação, ou seja, ele acredita no poder de motivação que estas atividades proporcionam aos alunos. Nesse sentido, Laburu examina condições para que a experimentação seja cativante, estimulando e motivando os estudantes, o que poderia se tornar o elo incentivador que leve os estudantes a se dedicarem aos estudos da física.

Nesse sentido, a metodologia utilizada consistiu na montagem de um experimento de baixo custo para estudar, de forma qualitativa/demonstrativa o efeito do calor na produção de energia. Para isso, grupos de alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Abrahão André confeccionaram, nas aulas de Física, o barquinho “Pop Pop”. O barco foi criado por um engenheiro Inglês em 1897, sob os nomes de Put-Put, Toc-Toc e Puf-Puf entre outros. Construído com materiais de baixo custo, o

barquinho se locomove porque há pequenas gotas de água dentro do compartimento de alumínio. Quando essas gotas esquentam, se transformam em vapor. Quando o vapor está prestes a sair, ao entrar em contato com a água natural, se esfria e se transforma em líquido novamente. Com a diminuição de temperatura, diminui também a pressão dentro do compartimento de alumínio, fazendo com que o barco se movimente.<sup>1</sup> Os materiais utilizados estão apresentados na Tabela 1:

**Tabela 1:** Material utilizado na montagem do barquinho “pop pop”.

Estilete e fita crepe	Vela e fósforo	Cola araldite e cola quente
Lata de refrigerante vazia e limpa	Dois canudos com dobras	Caixa de leite vazia de 1L
Pistola para cola quente	Balança de precisão	Recipiente com água para a movimentação do barco (reciclável)

O procedimento experimental no desenvolvimento da atividade consistiu das seguintes etapas: i) 1º Passo: cortou-se a latinha na parte da frente e atrás. Depois, ela foi cortada ao meio para cima e na parte de baixo. Feito isso, com a latinha já cortada em formato de retângulo, ela foi dobrada ao meio; 2º Passo: recortou-se a caixa de leite em formato de um retângulo, dobrou-a ao meio, deixando-a bem achatada. As pontas foram dobradas e coladas. Cortou-se um pequeno buraco ao meio para a passagem dos canudos. Feito isso, inclinou-se a latinha, colou-se o canudo, fixando-o bem para que não entrasse a água; 3º passo: com o barquinho já pronto para sua demonstração experimental, preparou-se em sala mesmo um recipiente, no caso um balde cheio de água, para simular o lago o qual o barquinho se movimentaria; 4º Passo: após pintar o barquinho conforme a preferência do grupo, colocou-se água dentro do canudo para aquecer e iniciar o movimento. A vela colocada atrás da latinha foi acesa. Assim, quando a latinha se esquentou, o barquinho se moveu, fazendo um barulho semelhante à “pop pop”.

## RESULTADOS/DISCUSSÃO

<sup>1</sup> **TERMODINÂMICA** Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~leila/termodi.htm>>. Acesso em setembro 2014; **COMO FAZER UM BARCO A VAPOR (BARQUINHO POP POP)** Disponível em: <<http://www.manualdomundo.com.br/2012/04/como-fazer-um-barco-a-vapor-barquinho-pop-pop/>>. Acesso em setembro 2014; **THE POP-POP BOAT** Disponível em: <<http://www.nmia.com/~vrbass/pop-pop/aapt/crane.htm>>. Acesso em setembro 2014.

O ensino experimental na área da Física é de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem do aluno, pois é a partir dele que o mesmo criará deduções e críticas sobre resultados encontrados em seus experimentos, através da observação na “prática”. Nesse processo, esse jovem questionará a importância desses conteúdos para o seu conhecimento de mundo, seu dia a dia, e como tudo isso contribuirá para sua vida como cidadão e sua formação acadêmica. Se as respostas sobre os fenômenos envolvidos forem satisfatórias, o conteúdo aprendido contribuirá para melhorar seu rendimento nas avaliações futuras a que será submetido. Mas, se as respostas não forem satisfatórias, essas atividades poderão despertar no estudante a curiosidade e a necessidade de encontrar uma explicação lógica e coerente para o fenômeno investigado. Todavia, mesmo se o experimento não der certo, ainda assim há a possibilidade deles refletirem acerca do que deu errado, fundamental para aprendizagem de conceitos científicos.

A ideia central consiste em transmitir aos alunos do Ensino Médio a noção de que Física não é “matemática aplicada”, pois é essa a visão cultivada por muitos estudantes da educação básica sobre a Física. De certo modo, a Física se apresenta para um grande número de estudantes como sendo o “monstro” do Ensino Médio, uma disciplina que tem por principal objetivo a memorização de fórmulas matemáticas. Devido a este pensamento errôneo, cabe aos licenciandos em Física mudar essa realidade, pois os cálculos matemáticos realizados na Física são consequências de resultados teóricos e práticos relacionados à interpretação dos fenômenos naturais. O ensino experimental na área da Física é de extrema importância no processo ensino-aprendizagem do aluno, pois é a partir dele que o aluno pode criar deduções e críticas sobre resultados encontrados em seus experimentos, através da observação na “prática”.

Assim sendo, através da atividade experimental desenvolvida, os alunos discutiram conceitos de Física relacionados à Termodinâmica e às Leis de Newton. De acordo com a Segunda Lei da Termodinâmica, “*é impossível transformar todo calor em trabalho*”, isto é, o calor não flui espontaneamente de um corpo frio para um corpo quente. Esta intervenção nas aulas de Física foi bastante positiva, pois despertou o interesse dos envolvidos pela disciplina ao perceberem o lado fascinante da física experimental. Os alunos foram incentivados à participação e ao interesse para trabalhos em grupo. Através dos grupos de estudos montados, os

alunos desenvolveram o barquinho “Pop Pop” e apresentaram os resultados dos seus estudos em seminários sobre o tema estudado.

## CONCLUSÕES

A intervenção de uma das equipes PIBID da Física nas aulas de física dos alunos do 3º Ano no Colégio Abrahão André, por meio de uma atividade experimental com materiais de baixo custo (Tabela 1), foi muito positiva, pois possibilitou aos alunos a compreensão do conceito de calor, como fonte de energia, de uma maneira simples e lúdica, proporcionando ainda o aspecto social relacionado com o trabalho em equipe. O experimento assim realizado, com participação dos próprios alunos, foi concretizado e realizado com sucesso. Além do mais, observou-se uma melhor interação entre a equipe. Quanto aos bolsistas do PIBID envolvidos, a atividade experimental desenvolvida contribui para que eles aprimorassem a capacidade de expressão, a articulação entre a teoria e a prática experimental e a habilidade para planejar e desenvolver experimentos de baixo custo.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Ensino Superior**, Brasília, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo do Ensino Superior**, Brasília, 2005.
- DUTRA, J. C. B.; CUNHA, T. F.; AVELAR, F. P.; SILVA, J. D.; PEREIRA, A. R.; NETO, F. A.; **Oficinas Experimentais de Física no Colégio Estadual Abrahão André – Uma ação do Programa PIBID**, VII Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFG, p.4385-4389, 2010, Goiânia-GO.
- LABURÚ, C. E. **Fundamentos para um experimento cativante**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 23, n. 3, p. 1-20, 2006.

## Fonte de Financiamento

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.

## O PIBID E O ENSINO DE VIOLÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE GOIÂNIA

ALDO ROQUE RIBEIRO FILHO  
Escola de Música e Artes Cênicas/UFG  
[aldoroquefilho@hotmail.com](mailto:aldoroquefilho@hotmail.com)

BRUNO MOMISSO FABRETTE  
Escola de Música e Artes Cênicas/UFG  
[momisso.bruno@hotmail.com](mailto:momisso.bruno@hotmail.com)

NILCEIA PROTÁSIO CAMPOS  
Escola de Música e Artes Cênicas/UFG  
[nilceiaprotasio@gmail.com](mailto:nilceiaprotasio@gmail.com)

**Palavras chave:** Formação de Professores. Ensino de violão. Educação básica. PIBID.

### JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

O presente trabalho relata experiências com o ensino de instrumentos musicais por meio do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio Estadual Murilo Braga, em Goiânia/GO<sup>1</sup>.

Campos (2010, 2011) constata o trabalho pedagógico e musical do PIBID em escolas públicas de Goiânia desde sua implementação, em 2010. Por meio de atividades em sala de aula e atividades extraclasse, o ensino de música tem sido efetivado promovendo, dentre outros conhecimentos, o aprendizado de violão, flauta, violino e instrumentos de banda marcial (CAMPOS, MOREIRA, MIRANDA et al., 2012; CAMPOS, MELO; SOUZA et al., 2012; CAMPOS, TANNUS, RODRIGUES et al., 2012; PROTÁSIO, 2013).

---

<sup>1</sup> O projeto de Música no PIBID conta com 12 acadêmicos matriculados no Curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal de Goiás Atualmente, 6 acadêmicos atuam no Colégio Estadual Murilo Braga e 6, no Colégio da Polícia Militar – Polivalente Modelo Vasco dos Reis.

Mais da metade dos alunos declara gostar das aulas de música na escola, sendo que a preferência ficaria dividida entre aula de instrumento musical e aulas específicas voltadas à teoria musical (SILVA, 2010; BATISTA, 2011). Nesse sentido, vale ressaltar as ações do PIBID-Música no campo das aulas coletivas de violão.

Lourenço (2011) reforça a relevância das experiências realizadas com ensino coletivo de instrumento em escolas públicas de Goiânia/GO. Para Cruvinel (2005) e Tourinho (2012), o ensino em grupo possibilita uma maior interação social, além de estimular independência, a responsabilidade, o senso crítico e a desinibição.

## OBJETIVOS

O subprojeto de música no PIBID da UFG tem como objetivo Investir na formação inicial de educadores musicais e oportunizar aos alunos da escola pública a experiência de vivenciar o ensino coletivo de música. Especificamente, o trabalho desenvolvido nas turmas de violão tem como objetivos: Despertar nos alunos a capacidade de percepção, execução e apreciação musicais; e promover a iniciação ao violão, aliando conhecimentos de teoria musical e atividades práticas que contemplem a técnica básica no instrumento.

## METODOLOGIA

Este texto descreve parte do projeto do ensino de violão no Colégio Estadual Murilo Braga no primeiro semestre de 2014 – trabalho desenvolvido por dois bolsistas. Para uma melhor organização do projeto, as turmas são divididas em dois grupos: iniciantes e mais avançados, tendo momentos separados para as aulas. Para os iniciantes, é utilizado o método de Henrique Pinto (1988). Os alunos tem aula duas vezes por semana, ficando responsáveis pelo estudo individual em casa, sendo que alguns instrumentos são disponibilizados pelo próprio colégio.

No início do ano, foram definidas temáticas sobre as quais seriam baseadas algumas atividades musicais na escola no primeiro semestre. Sendo assim, o Rock Nacional constituiu-se tema a ser explorado pelos bolsistas do PIBID. Músicas como “O Sol” e “Do seu lado” (Jota Quest), “Te ver” (Skank), “Que país é este” (Legião Urbana) e “Primeiros erros” (Capital Inicial) foram selecionadas.

Além da prática de repertório, alguns exercícios de aquecimento são realizados para que os alunos não enfrentem problemas com o movimento ou com a

postura. Nos primeiros meses, foram trabalhados os acordes maiores de Dó, Ré, Mi, Sol e Lá; e os acordes menores de Ré, Mi e Lá – lidos em cifras. Tais acordes são relativamente simples para o aluno iniciante, pois: não se utilizam de pestana – técnica onde se pressiona todas as cordas do violão com um só dedo – o que é considerado difícil para um iniciante; são acordes sem alterações de sustenidos e bemóis; com esses acordes é possível executar boa parte do repertório de música popular.

Posteriormente, foram introduzidos os acordes com sétima: C7, D7, E7, G7, A7 e B7, lembrando que todas estes acordes podem ser feitos sem a utilização da pestana. O repertório foi ampliado com “*Twist and Shout*” (Beatles) e a música Mexicana “*La Bamba*”. Com alunos que já tocam, além das já citadas, foram trabalhadas as músicas Bate Lata, interpretada pela cantora Gil, e Trem das Onze (Adoniran Barbosa).

Ainda são trabalhadas técnica de legato, exercícios para a mão direita e padrões básicos para o acompanhamento de samba e choro (PINTO, 1992; FARIA, 2012).

## RESULTADOS/DISCUSSÃO

De um modo geral, os alunos mostram uma boa evolução na aprendizagem do instrumento. Apesar de algumas faltas e de algumas situações que quebram um pouco a rotina de aulas, o avanço no que se refere à execução do repertório e ao desempenho nas aulas é perceptível. O mês de junho este ano foi atípico, devido à presença de alguns feriados e de suspensões de aulas devido à Copa do Mundo.

Em uma aula específica, foi promovido encontro entre os alunos de violão com os alunos de teclado – o que resultou em uma experiência interessante. Executaram em conjunto parte do repertório. É notória a motivação que é gerada com a integração dos grupos de instrumentos e com o preparo para apresentações públicas<sup>2</sup>.

## CONCLUSÕES

No ensino coletivo de violões percebe-se que os alunos estão motivados e participando de maneira entrosada. O ambiente é bem favorável, tanto pelo

---

<sup>2</sup> Ao final do ano letivo, os alunos se apresentarão publicamente na Escola de Música e Artes Cênicas da UFG – prática que tem sido incorporada à rotina do PIBID desde sua implementação.

interesse pessoal de cada um, quanto pelo fato de serem amigos dentro e fora do ambiente escolar, o que tem faz com que as aulas fiquem mais agradáveis e proveitosas.

O projeto PIBID tem contribuído para a aprendizagem musical no contexto da escola, oportunizando alguns alunos a se iniciarem em um instrumento de sua escolha, promovendo o enriquecimento cultural, ao mesmo tempo que permite a inserção do licenciando em um campo tão rico de possibilidades, que é a escola pública.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Nágila Lemos. **Os interesses dos jovens pela aula de música no contexto da escola regular**. Monografia (Curso de Educação Musical – Hab. Ensino Musical Escolar) – Universidade Federal de Goiás, 2011.

CAMPOS, Nilceia P. . Iniciação à docência na educação básica: uma experiência com acadêmicos de Licenciatura em Música. In: Encontro Regional Centro Oeste da ABEM e Seminário de Prática de Ensino de Música, 10, 2010, Sinop/MT. **Anais...** Sinop/MT: UFMT, 2010. p. 141-148.

\_\_\_\_\_. Música, Licenciatura e Escola Pública: experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Goiás. In: Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), 20, 2011, Vitória/ES. **Anais...** Vitória: ABEM, 2011. p. 2483-2488.

\_\_\_\_\_; MOREIRA, Conceição; MIRANDA, Cristyanne et al.. Ensino coletivo de instrumento musical no Colégio Dom Abel. In: In: Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da Universidade Federal de Goiás (CONPEEX), 9, 2012, Goiânia/GO. **Anais...** Goiânia/GO: UFG, 2012. p. 8860-8864.

\_\_\_\_\_; MELO, Luna; SOUZA, Gabriela et al. Ensino coletivo de instrumento musical no Lyceu de Goiânia. In: In: Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da Universidade Federal de Goiás (CONPEEX), 9, 2012, Goiânia/GO. **Anais...** Goiânia/GO: UFG, 2012. p. 9025-9029.

\_\_\_\_\_; TANNUS, Alinne; RODRIGUES, Luann et al.. O ensino de música em duas escolas de Goiânia: experiências na formação de professores. In: Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da Universidade Federal de Goiás (CONPEEX), 9, 2012, Goiânia/GO. **Anais...** Goiânia/GO: UFG, 2012. p. 8826-8830.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social**: uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

FARIA, Nelson. **O Livro do Violão Brasileiro**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2012.

LOURENÇO, Gilmar dos Santos. **O ensino coletivo de violão em escolas públicas:** um panorama da realidade em Goiânia/GO. Monografia (Curso de Educação Musical – Hab. Ensino Musical Escolar) - Universidade Federal de Goiás, 2011.

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

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

PROTÁSIO, Nilceia (Org.). **Música, escola e iniciação à docência:** reflexões e experiências na educação básica. Goiânia: FUNAPE, 2013. p. 95-105.

SILVA, Karliene Araújo e. **Representações sociais da música entre adolescentes:** uma abordagem a partir do contexto escolar. Monografia (Curso de Educação Musical – Hab. Ensino Musical Escolar) – Universidade Federal de Goiás, 2010.

TOURINHO, Cristina. **Ensino coletivo de violão:** proposta para disposição dos estudantes e atividade correlatas. Disponível em < <http://artenaescola.com.br>>. Acesso em: 10 set. 2012.

#### **FONTE DE FINANCIAMENTO**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

## CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA

BRYZA GABRIELLY DE SOUZA TELES, FEFD ([bryzateles@gmail.com](mailto:bryzateles@gmail.com)); DEBORAH NEVES DE SOUZA, FEFD ([deborahns@hotmail.com](mailto:deborahns@hotmail.com)); ALINE FELIPE BIASI, FEFD ([alinef.biasi@hotmail.com](mailto:alinef.biasi@hotmail.com)); PAULO HENRIQUE ALVES DE SOUZA, EMEI RETIRO DO BOQUE ([phalves\\_89@hotmail.com](mailto:phalves_89@hotmail.com)); VALÉRIA MARIA CHAVES DE FIGUEIREDO, FEFD ([fig.valeria@gmail.com](mailto:fig.valeria@gmail.com))<sup>1</sup>.

**Palavras-Chave:** PIBID; Dança; Escola de Tempo Integral;

### 1. JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge enquanto um programa que visa incentivar a formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica, além de corroborar para a valorização do magistério, elevar a qualidade da educação e proporcionar um exercício de constante reflexão entre o conhecimento que é produzido na Universidade e seu diálogo com a realidade das escolas, por meio da articulação entre professores universitários, professores da educação básica e alunos de licenciaturas em prol da ampliação dos horizontes formativos iniciais e continuados..

A Dança enquanto área do conhecimento científico há muito já vem sendo estudada, porém cabe ressaltar que sua chegada às escolas é algo que não é tão recente. Segundo Marques (2007), a dança no contexto escolar ainda é elemento estranho para os que comungam de uma visão tradicional de educação, que ignoram possibilidades criativas, transformadoras e, portanto imprevisíveis e indeterminadas que a dança pode proporcionar no ambiente escolar. A autora ressalta que os processos de criação em dança podem acabar não se encaixando nos modelos ultrapassados e tradicionais de educação.

Nesse sentido, e levando em consideração o processo de reorganização das escolas a partir dos anos 2000 anunciado por diversos autores como Cavalliere (2002), Coelho (2009) e Moll (2012), o advento da escola de tempo integral começa

---

<sup>1</sup> Alunas Bolsistas do PIBID/Dança do curso de licenciatura em Dança da UFG sob a coordenação da Profª Drª Valéria Figueiredo e Supervisão do Profº Paulo Henrique Alves de Souza da Escola Municipal de Educação Integral Retiro do Bosque.

a ganhar força no Brasil. Percebe-se para além da ampliação do tempo, uma ampliação da formação que ocorre neste mesmo, o que impulsiona a criação de cursos de licenciaturas nas diferentes áreas específicas, dentre elas a dança, para atender às demandas criadas sob a égide da educação em tempo integral. Nesse cenário, no ano de 2010 é inaugurado o primeiro curso de licenciatura em dança do estado de Goiás, sediado na Universidade Federal de Goiás, o qual tem dentre um dos seus objetivos capacitar o público para trabalhar com o ensino de dança com o foco na educação escolar.

Diante deste contexto, começa a funcionar no ano de 2014 o PIBID do curso de licenciatura em dança da UFG, que inicialmente conta com um professor coordenador, dois professores supervisores e dez alunos-bolsitas, tendo como campo de atuação duas escolas municipais, uma da rede municipal de ensino de Goiânia e uma da rede municipal de ensino de aparecida de Goiânia.

Pretendemos apresentar neste trabalho a experiência que é desenvolvida na Escola Municipal de Educação Integral Retiro do Bosque, que pertence à rede municipal de ensino de aparecida de Goiânia, funciona sob a já citada organização de período integral e possui a dança enquanto conhecimento obrigatório e parte integrante da matriz curricular. De acordo com Arroyo (2013) se faz necessário pensar na ampliação da formação que ocorre na educação básica para além dos conteúdos desenvolvidos, pois:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais (Arroyo 2013, p. 44-45).

## 2. OBJETIVOS

O presente trabalho tem como objetivo discutir as possibilidades de intervenção da Dança no contexto escolar a partir da apresentação de um conjunto de práticas aliadas ao processo de pesquisa que é desenvolvido no âmbito do PIBID, o qual se constitui em estratégia que amplia a formação inicial dos alunos Graduandos do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás

e contribui para a formação continuada dos professores que atuam no âmbito da educação básica com o conhecimento em dança.

Pretendemos apresentar a articulação que ocorre entre os projetos desenvolvidos e os resultados parciais já obtidos através do desenvolvimento de tais propostas.

### **3. METODOLOGIA**

Os projetos que são desenvolvidos na escola articulam-se ao projeto central da área de dança vinculado ao PIBID UFG, sendo que há uma liberdade de escolha dos temas que são trabalhados, partindo do princípio de que a metodologia de trabalho é a Pesquisa-Ação, através de propostas de eixos geradores de ação-reflexão-ação, privilegiando a participação e/ou interferência no contexto. Torna-se relevante, conforme Thiollent (1996), considerar que a pesquisa-ação como estratégia de pesquisa, pode ser um meio de formar e organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos sujeitos da situação observada.

### **4. RESULTADOS / DISCUSSÃO**

Pensando no objetivo principal do PIBID do curso de Dança da UFG, o qual visa que o conhecimento na educação seja capaz de assumir a tarefa de estruturar e articular saberes no ambiente escolar, dialogando com a realidade social e cultural da região em que está inserido, proporcionando relações sociais através das experiências com o corpo e o movimento, entendendo este corpo enquanto um fenômeno histórico, cultural e artístico.

Pensando nesta proposta central, no que se refere ao campo específico de atuação da Escola Municipal de Educação Integral Retiro do Bosque, são articulados dentro do PIBID quatro projetos que propõe um diálogo constante entre o conhecimento em dança, a proposta do programa e a melhoria da qualidade da Educação a partir da ampliação da formação inicial dos alunos-bolsistas e a formação continuada do professor supervisor, juntamente com intervenções e participação ativa do coordenador do subprojeto da área de dança.

Dois dos projetos desenvolvidos se referem ao desenvolvimento de práticas artísticas e educacionais com as séries iniciais do ensino fundamental, tendo como proposta de trabalho os estudos e métodos de trabalhos desenvolvidos pela Creative Dance, a qual tem como objetivo despertar no aluno o desejo de criar e estimular o trabalho com o corpo numa perspectiva de levar em consideração a criança enquanto sujeito/corpo que cria, pensa e age no mundo.

Além do referencial teórico que envolve a Creative Dance também é desenvolvido um projeto que se vale dos estudos desta área e articula-os com os estudos de Rudolf Von Laban, sobretudo no que diz respeito à coreologia e eukinética em específico, os quais são desenvolvidos em suas obras “O domínio do movimento” e “Dança educativa moderna” (Laban, 1971;1990).

Também é desenvolvido na escola um que se baseia na teoria da Psicogênese de Henry Wallon, e tem como objetivo articular a cognição, afetividade e movimento, respeitando as fases do desenvolvimento da criança. Tal projeto lida de forma prática com dinâmicas, jogos e laboratórios que se aproximam do que é proposto pela Creative Dance, no intuito de criar um espaço harmonioso e de pesquisa de movimento, no intuito de associar as questões afetivas/comportamentais, processos cognitivos e a prática e experiênciadação/experimentação da dança como eixo central do trabalho.

Diante do que foi exposto, pode-se perceber a multiplicidade de caminhos teórico-metodológicos que são adotados pelo PIBID do curso de licenciatura em dança da UFG na escola em questão. Ressaltamos que tal multiplicidade, aliada a um constante processo de ação-reflexão-ação, norteados por estudos e pesquisas e orientações, são fatores que juntos elevam a qualidade do trabalho desenvolvido dentro do conhecimento em dança na referida escola.

## 5. CONCLUSÃO

Os resultados parciais a que chegamos com o início e desenvolvimento das atividades do PIBID/Dança da UFG na escola a que se refere este trabalho, são deveras significativos, no sentido de que a concretização dos projetos e delimitação das áreas de atuação, bem como a definição dos caminhos a serem seguidos eram os objetivos propostos pelo projeto inicial, o qual definia para o

primeiro ano de atuação o mapeamento da realidade sócio-histórico-cultural da escola envolvida, definição dos projetos a serem desenvolvidos e inserção das atividades no cotidiano da escola.

Pretende-se dar continuidade aos projetos desenvolvidos e continuar trabalhando na perspectiva da ação-reflexão-ação para nortear os estudos, pesquisas e ações desenvolvidas, e em próximas oportunidades apresentar os resultados específicos de cada projeto, no intuito de colaborar para a ampliação da formação inicial dos alunos-bolsistas, formação continuada dos professores supervisores e a qualidade do conhecimento em dança na escola pública.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline... [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CAVALLIERE, Ana Maria V. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 13 de Março de 2014 às 14hs 25min.

COELHO, Lígia Martha C. da C. **História(s) da educação integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

LABAN, Rudolf V. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone Editora, 1990.

\_\_\_\_\_. **O domínio do movimento**. Organização de Lisa Ullmann. São Paulo: Summus Editorial, 1971.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline... [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

WALLON, Henry. A psicologia Genética. In: Wallon, Henry. **Psicologia e Educação na Infância**. Editorial Estampa. Lisboa: Estampa, 1975 [53-72].

A DIAGNOSE DE PROBLEMAS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS E O  
PLANEJAMENTO DE INTERVENÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DO  
ENSINO MÉDIO

Faculdade de Letras: [www.lettras.ufg.br](http://www.lettras.ufg.br)

Bolsistas: Carolina Aires S. M. Siqueira

Isabela Cristina Gomes de Souza

Stella Pimentel de Freitas

Supervisora do Subprojeto: Deusa Castro Barros

Coordenador do Subprojeto: Tarsilla Couto de Brito

PALAVRAS CHAVE: : Redação; Ensino Médio; Diagnose; Coesão

#### JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

As considerações discutidas neste trabalho no Instituto Federal de Goiás (IFG), na cidade Goiânia, dentro do Projeto de Iniciação à Docência - PIBID da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás iniciaram-se posteriormente as ações de leitura e produção de textos desenvolvidas e aplicadas pela professora regente. Consistiram na leitura de obras literárias livremente escolhidas pelos alunos, seguida da produção escrita de textos do gênero resenha, posteriormente analisados minuciosamente pela professora supervisora e as bolsistas do PIBID.

Em linhas gerais, neste processo de leitura dividimos os textos em blocos para facilitar a diagnose e o mapeamento das dificuldades dos alunos, então os textos foram separados em três blocos, bom – regular – fraco - considerando o índice de acertos e desvios presentes nos mesmos.

Notamos claramente além de problemas individuais de escrita, uma notória dificuldade nas organizações semânticas nos textos nas relações coesivas. Problemas recorrentes como,

referenciações (endófora), sequenciações, junções, confusão de ideias, dificuldade na adequação ao tema, repetições, ausência/excesso de vírgula, problemas na paragrafação etc.

Ou seja, não temos um problema de língua propriamente dito, mas sim na modalidade da escrita da gramática tradicional. Ora, o falante é dotado de competências linguísticas que permitem o domínio da língua nativa.

Tratar da modalidade escrita é lidar com um movimento diferente ao processo descritivo da língua, parafraseando assim o célebre linguista "Escrever é penoso, só quem não tem nenhum compromisso com a palavra pode achar que é fácil escrever. O compromisso com a palavra é exatamente isso, dizer com a exatidão, fazer um texto bem feito, com clareza, coerência, coesão, isso é um compromisso com a palavra." (FIORIN, J. L). Podemos afirmar então que escrever não é algo natural, somos alfabetizados e com o tempo teoricamente exercemos e melhoramos essa técnica. Porém é notório as dificuldades de textualidade encontradas em alunos de ensino fundamental e médio, e se não houver a construção da autonomia através da correção de dificuldades na produção textual, o indivíduo poderá levar consigo essa para além do ensino médio e nunca sanar essas dificuldades.

Pensando ainda neste sentido ( BASTOS, Lúcia K. X) diz que os alunos não enfrentam dificuldades no ato de narrar, descrever ou dissertar, mas na materialização do discurso para a fala. Desse modo apresenta amostras das problemáticas da modalidade escrita. Portanto observa-se que há estudos direcionados para os fatores de textualidade, em especial para a coesão, e ainda sim encontramos problemas coesivos em textos produzidos pelos alunos.

Quando trata-se do processo de referenciação, ou seja a retomada de uma informação que já foi dada, e assim tecendo as relações coesivas dentro do texto, que contribuem exponencialmente para o processo de paragrafação, e de entendimento das construções textuais, para isso citaremos (KOCH 1983) " o sentido do texto não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação [...] para se chegar à profundezas do implícito e dele extrair sentidos, fazem-se necessários o recurso aos vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais".

Embasadas na teoria funcionalista da linguagem temos a noção que a língua é interação, portanto separar níveis como o semântico e o pragmático não é de nossa propriedade teórica,

com isto (CHAROLLES, 1978) dirá que não há separação entre coerência e coesão e que discutir esta divisão é ultrapassada, a questão se resolveria pelo imbricamento entre essas duas dimensões. É neste momento que é propõe as metarregras de coerência articulando elementos de constituição semântica e formal do texto[...]

## OBJETIVOS

Iniciar um processo de construção da autonomia dos alunos para revisar, identificar e corrigir os desvios em suas novas produções textuais.

## METODOLOGIA

A partir do processo de diagnose já citado, identificamos a necessidade de revisar, entre as bolsistas do PIBID, tópicos de coesão textual em estudos teóricos (KOCH, 1991), ( BASTOS, Lúcia K. X), (CHAROLLES, 1978) a fim de pensar as soluções para as dificuldades identificadas nos textos dos alunos.

Como solução, pensou-se a realização de Oficinas de Produção textual, com pequenos grupos de alunos, nas quais se trabalhe os textos dos mesmos, enfocando os problemas e as formas de correção dos desvios de língua portuguesa. Essa atividade, comandada pelas bolsistas, iniciaria o objetivo da ação colaborando para a construção da autonomia dos alunos para revisar, identificar e corrigir os desvios em suas novas produções textuais, estas para os textos fracos e regulares, sem os problemas coesivos de referências(endófora), sequenciações, junções, confusão de ideias, dificuldade na adequação ao tema, repetições, ausência/excesso de vírgula, problemas na paragrafação etc. E também o encargo de fazer boas produções extrapolarem na temática proposta. As oficinas serão planejadas com antecedência, reunindo grupos pequenos de alunos com supervisão da professora Deusá Castro, aplicadas pelas bolsistas. Os resultados destas oficinas passarão sempre pela supervisão da professora, objetivando sempre a melhora nas relações coesivas do texto.

## CONCLUSÃO

Nota-se a necessidade da revisão dos tópicos coesivos para os alunos de ensino médio, esses

contribuirão para um texto com clareza, coerência e coesão honrando assim o compromisso com a palavra. Anterior a autonomia que o aluno terá de sua produção textual é fundamental a mediação do professor como monitor no processo de correção e avaliação em seu texto. A Língua portuguesa é interativa. Trataremos de início com o gênero resenha, afinal queremos unir os resultados do antes e depois das oficinas, entretanto isso não excluirá a competência do aluno na produção de outros textos, queremos auxiliá-lo na modalidade escrita, e nossa prioridade é construir o entendimento da coesão textual como processo fundamental de construção de qualquer texto. A produção poderá ser apraz tanto quanto ler uma obra literária.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Lúcia K. X. Coesão e Coerência em narrativas escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KOCH, Ingedore G.V. O texto e a criação dos sentidos. São Paul: Contexto, 1997.

FÁVERO, Leonor e KOCH, Ingedore. Linguística Textual: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. IN: Galves (org). O texto: escrita e leitura. Campinas: Pontes 1988.

## DANÇA, JOGOS E BRINCADEIRAS: A INFÂNCIA COMO LUGAR DE CONHECIMENTO.

AMANDA PATHIELY SERRÂNIA FARIA, FEFD ([mandynhapaty@hotmail.com](mailto:mandynhapaty@hotmail.com)); CAROLINA CARNEIRO E SILVA, FEFD ([carolina\\_c\\_silva@hotmail.com](mailto:carolina_c_silva@hotmail.com)); THAIS ALVES MIRANDA, FEFD ([thaisyalvesmiranda@gmail.com](mailto:thaisyalvesmiranda@gmail.com)); LUZIA ANTÔNIA DE PAULA SILVA, EMCW ([luzia.paulasilva@gmail.com](mailto:luzia.paulasilva@gmail.com)); VALÉRIA MARIA CHAVES DE FIGUEIREDO, FEFD ([fig.valeria@gmail.com](mailto:fig.valeria@gmail.com))<sup>1</sup>.

Palavras-chave: Dança; Jogos e Brincadeiras; Educação Infantil; Subjetividade.

### Justificativa

Buscando alcançar o reconhecimento da dança dentro do campo escolar como uma área capaz de produzir conhecimento e contribuir, tanto no desenvolvimento das crianças, como também para o amadurecimento do primeiro grupo de PIBID-DANÇA na UFG é nossa intenção primordial abrir espaços dentro da comunidade escolar, ampliando os olhares para a dança, sua legitimação e importância na constituição e desenvolvimento do ser humano. Esta é uma importante oportunidade de aprofundarmos e intervirmos na realidade escolar goiana tratando de questões sobre a importância do ensino de dança e nos qualificando como profissionais competentes e capacitadas para atuar nas escolas, bem como, abrindo novos espaços e paradigmas para a dança no ambiente escolar.

Procuramos contribuir para o crescimento científico e artístico da área da dança enquanto lugar de diálogo criativo e transformador na educação, através de ações que possibilitem aproximação da escola e a comunidade em geral, criando possibilidades de novos espaços de sociabilização entre a família, alunos e a comunidade escolar, valorizando as especificidades das escolas e produzindo novos conhecimentos interdisciplinares e colaborativos.

O projeto consiste em proporcionar o maior contato possível com a dança atendendo os alunos da educação infantil e ensinando conteúdos que são experimentados em aula de dança contendo jogos e brincadeiras como viés metodológico. Como fundamentação teórica embasamos nos estudos de Rudolf

---

<sup>1</sup> Alunas bolsistas do PIBID/Dança do curso de licenciatura em Dança da UFG sob a coordenação da Profª Drª Valéria Figueiredo e supervisão da Profª Luzia Silva da Escola Municipal Professora Cleonice Monteiro Wolney.

Laban, Yvonne Bergè, Marina G. Barbieri Ferrari, Márcia Strazzacappa, Isabel Marques, David Lee Gallahue, entre outros. Além disso, o projeto também enfoca alguns questionamentos sobre a relação de intersubjetividade dando ênfase as relações emocionais, afetivas entre outras que ocorrem entre professor e aluno. Tornando a convivência escolar um lugar de respeito aos alunos e suas subjetividades promovendo assim um desenvolvimento saudável tanto físico como psicológico. Para tanto buscamos como referencial teórico Françoise Dolto e Donald W. Winnicott que trabalham o desenvolvimento psicológico infantil.

## **Objetivos**

Compreender o ensino da dança na escola a partir da prática pedagógica dos sujeitos (professores e alunos) e com eles construir coletivamente um campo fértil de experimentações de práticas pedagógicas em dança, abrangendo diversos ambientes do contexto escolar, bem como, uma ampliação desta discussão a fim de fortalecer a dança enquanto elemento fundamental na educação do homem, na formação do cidadão de forma criativa e sensível.

Propor a inserção da dança no contexto escolar, mais especificamente nas turmas de educação infantil, através de atividades que envolva aulas de dança, brincadeiras e jogos considerando a liberdade de expressão e propondo a construção de conhecimentos subjetivos como imaginação, percepção e comunicação via expressão corporal.

Articular o desenvolvimento cognitivo, motor, sensível, criativo, social e psíquico às aulas de dança proporcionando meios que levem o aluno a descobrir, conhecer e ampliar as redes de relações com o mundo e seus potenciais expressivos.

Propiciar, favorecer e desenvolver atividades que estimulem a integração, o coletivo, o colaborativo, a sociabilização, mas de maneira a pensar em processos inclusivos, que respeite e valorize as individualidades e as diferenças.

## **Metodologia**

Nosso campo de estudo e pesquisa é a Escola Municipal Professora Cleonice Monteiro Wolney, situada no bairro Mansões do Campus em Goiânia que atende aproximadamente 327 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno. As turmas que estamos atuando e realizando as intervenções são dois grupos de educação

infantil, entre quatro e cinco anos, inseridas no contexto desta escola no período vespertino.

O presente projeto está amparado na concepção metodológica da pesquisa-ação, através de propostas de eixos geradores de ação-reflexão-ação e neste sentido a proposta de trabalho privilegia a participação e/ou interferência direta no contexto estudado. Torna-se relevante, conforme Thiollent (2007), considerar que a pesquisa-ação como estratégia de pesquisa, pode ser um meio importante de formar e organizar uma pesquisa social, de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos sujeitos da situação observada.

Trabalhamos até o momento com observações e a participação em várias aulas junto às turmas de educação infantil, observando, conhecendo, mapeando a escola, levantando dados e recolhendo informações, lendo e conhecendo documentos pedagógicos da escola como PPP, Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Goiânia, bem como iniciamos a etapa de intervenções onde tentamos transformar simples brincadeiras em atividades dançantes, modificando sua estrutura comum e acrescentando músicas, movimentos diferentes e construindo com as crianças novos sentidos artísticos e estéticos. Ao final sempre sentamos com a turma, em uma roda de conversa para realizarmos um momento de avaliação da atividade proposta onde os alunos possam expressar suas opiniões, seus sentimentos e também propor novas possibilidades para as atividades.

## **Resultados/Discussão**

Percebemos a importância do amplo diagnóstico primeiramente no espaço de atuação, no sentido de propor ações dentro das realidades e das necessidades da escola, das turmas e nossa, também com intuito de propiciar aos envolvidos ampla discussão e preparação reflexivo-propositiva sobre educação estética e artística;

Também ressaltamos a necessidade de se fortalecer e estimular a formação e os diálogos entre os contextos escolares e a universidade, bem como possibilitar aos acadêmicos uma formação ampliada, estimulando estudos, pesquisas e reflexões sobre a prática docente no campo da dança no contexto educacional, político e social;

Discutimos como primordial propiciar espaços de reflexão como eixo de referência na perspectiva educacional, daí a importância do PIBID/DANÇA, como

possibilidade de formação humana e estética do corpo e formação continuada para os professores que atuam nas escolas.

## Conclusões

Apesar da escola já obter um histórico consideravelmente extenso com atividades realizadas dentro do PIBID educação física, a dança se apresenta agora aos alunos da educação infantil pela primeira vez enquanto arte e como uma área de conhecimento. Sendo assim o impacto a ser causado na escola é de extrema importância, pois é a partir desta abertura com o PIBID Dança que nós professores artistas teremos a oportunidade de inserir o conteúdo desta arte na escola com o intuito de qualificar e legitimar a dança enquanto área de conhecimento da arte e sua importância no processo de formação escolar.

Marques (2012) discute bastante a respeito da relevância da dança no meio educacional e faz alguns apontamentos que para nós professores artistas, em processo de construção de conhecimentos e prática docente são de extrema importância, e um deles salienta se que “[...] é importante que o ensino da dança nas escolas seja focado nos processos de ensino e aprendizagem da linguagem, pois a dança não é só repertório, é, sobretudo, linguagem artística”. (MARQUES, 2012, p. 20). A partir disto, entendemos que a dança possui um valor ainda maior do que o mero tecnicismo no âmbito educacional e como arte-educadores devemos pensar, estudar, construir e trabalhar uma maneira de propor a dança na escola abrangendo não somente a técnica, mas o conceito de corpo em geral, considerando suas diversas demandas de conhecimentos, desde a consciência corporal até mesmo à apreciação estética.

De fato, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), a dança se estrutura como disciplina regular na Arte e também como parte de conteúdo da Educação Física. Pensar sobre a dança e suas possibilidades no campo da escola é nossa prioridade, as premissas dicotômicas entre o fazer e o pensar e corpo e mente, sugerem ainda uma educação conservadora e muitas vezes desconectada com da realidade contemporânea. Consideramos, portanto como eixo que a dança seja uma prática possibilitadora de conhecimento, de comunicação, inclusiva, multicultural, interdisciplinar, simbólica, poética e que deve ir ao encontro de abordagens mais significativas, críticas e transformadoras das realidades dos alunos.

## Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 2003.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. São Paulo: Vozes, 2004.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BARRETO, Débora. **Ensino, sentido e possibilidades na escola**. SP: Autores Associados, 2001.
- BERGÈ, Yvonne. **Viver o seu corpo: Por uma pedagogia do movimento** (tradução Estela dos Santos Abreu e Maria Eugenia de Freitas Costa). 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- CORDEIRO, A; HOMBURGER, C; CAVALCANTI, C. **Método Laban: Nível Básico**. São Paulo: UNICAMP, 1989.
- FERRARI, Marina G. B. **A Dança das Crianças: Experiências de ensino da dança para crianças socialmente desfavorecidas**. 1999. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes da UNICAMP. Campinas, 1999.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. de Toledo. **Arte na educação escolar**. SP: Cortez, 2010.
- FERREIRA, Sueli. **O Ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas SP: Editora Papyrus, 2001.
- FRANCO, Vítor; ALBUQUERQUE, Carlos. **Contributos da Psicanálise para a Educação e para a Relação Professor – Aluno**. Millenium, Revista do IPV nº 38, Junho, 210. Disponível em: < <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium38/13.pdf>
- GALLAHUE, David Lee. **Desenvolvimento motor: um modelo teórico**. Scribd. Disponível em: [pt.scribd.com/doc/88480177/Fases-Do-Desenvolvimento-Motor-Gallahue](http://pt.scribd.com/doc/88480177/Fases-Do-Desenvolvimento-Motor-Gallahue). Acesso em: 22.mai.2014.
- GILBERT, Anne G. **Creative Dance For All Ages: A Conceptual Approach**. Reston, Virginia: Copyright, 1992.
- HASELBACH, Barbara. **Dança Improvisação e Movimento Expressão Corporal na Educação Física**. Rio de Janeiro, 1989.
- LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARQUES, Isabel. Linguagem da dança: Arte e Ensino. **Salto Para o Futuro – Dança na escola: Arte e Ensino**, n. 2, p. 16-21, Abr. 2012.
- RENGEL, Lenira. **Os temas de movimento de Rudolf Laban**. Annablume, 2008.
- RUSSELL, Joan. **Creative Dance in the Primary School**. United Kingdom: Northcote House, 1987.
- SÁ, I. R; GODOY, K. M. A. **Oficinas de dança e expressão corporal para o ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SASPORTES, José. **Pensar a Dança: a reflexão estética de Mallarmé a Cocteau**. Coleção arte e artistas, 1983.
- SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores associados, 2006.
- STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papyrus, 2006.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VERDERI, Erica. B. L. P. **Dança na escola: uma proposta pedagógica**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.
- VYGOTSKY, Lev. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

## A SUBJETIVIDADE, A CIDADE E O JOVEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OS DESAFIOS DE ENSINAR PSICOLOGIA.

Faculdade de Educação

ÁDRIA DE GODOI CORTES  
ANA PAULA MARÇAL  
CAROLINE CARNEIRO P. MACHADO  
DAVIANE RODRIGUES RIBEIRO  
LUELI NOGUEIRA DUARTE E SILVA

**Palavras-chave:** cidade; ensino em psicologia; jovens; subjetividade.

### JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

O trabalho em desenvolvimento pelo subprojeto do PIBID de Psicologia em uma das instituições de ensino público parceiras é o *Eu no centro*. O projeto é desenvolvido em uma disciplina eletiva (optativas – presentes na grade das instituições de educação integral) que conta com a participação de alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. O desafio proposto pela disciplina é de colocar os alunos no centro dos debates sobre a cidade, a partir de suas experiências e também, de reflexões realizadas no estudo de certas questões como mobilidade urbana, acesso a cultura, intervenções urbanas, relação entre público-privado na cidade, entre outros. Nesse sentido, trata-se não só de colocar o jovem no centro, mas também de descentralizar as perspectivas, procurando acentuar o aspecto coletivo do espaço, demonstrar como a subjetividade se constitui em relação com a cidade e que os próprios jovens são agentes de ação no espaço em que vivem. Nisto está implicado um olhar que reconhece a tensão entre indivíduo-sociedade e que contraria um individualismo exacerbado que impede de compreender o espaço urbano como uma construção histórica, coletiva, política e, portanto, passível de transformações. A presente apresentação pretende compartilhar os desafios postos pelo exercício da docência em psicologia, principalmente em um tema que, necessariamente, exige um posicionamento multidisciplinar.

O relato de experiência aqui proposto parte do reconhecimento da necessidade de troca e socialização do que tem se feito no campo da licenciatura em psicologia, visto que o mesmo ainda está em construção e é permeado de coisas por vir - ainda a serem realizadas. Exemplo disso é o pouco volume de referências bibliográficas

que forneçam sustentação para o ensino da psicologia no ensino médio (KLINKO & SEKKEL, 2010).

Diferente de outras disciplinas presentes na grade curricular do ensino médio, o ensino da psicologia, bem como o de filosofia e sociologia, não tem como objetivo imediato a preparação para o mercado de trabalho, vestibular e outros percursos de competitividade, não se pretende uma formação estritamente técnica, mas que almeje ir além da tecnicidade, fornecendo as bases necessárias para o desenvolvimento de um sujeito capaz de refletir, habitar e operar mudanças em si e na sociedade (KLINKO & SEKKEL, 2010).

A partir dessa compreensão elaborou-se um plano de curso voltado para o jovem em interação com o espaço da cidade. Trata-se de compreender a cidade, a urbanidade, como um dos elementos que constituem a subjetividade. Para tanto parte-se de uma concepção de subjetividade que se desenvolve pela mediação da cultura, que coloca-se como uma esfera interna que se contrapõe ao externo, mas que só pode existir na relação com este (CROCHÍK, 1998). Em outras palavras, baseia-se na compreensão de que o homem é um ser histórico que é constituído e constitui a sociedade, sendo impossível pensá-lo de forma isolada, descontextualizado (BOCK, 1999).

Em relação ao espaço e sua importância para a constituição da subjetividade, concordamos como Nogueira (2009, p.70) que afirma que “no espaço, homens e mulheres imprimem sua marca, desenvolvem relações de poder e de subsistência”. Neste sentido, também procuramos apoio na geografia a partir das reflexões de Carlos (2007), que afirma que a cidade é construção humana, produto histórico-social e que não pode ser tratado como mero espaço físico, destituído de significado e poder na constituição das relações humanas. Considera-se assim a não neutralidade do espaço e como seu estudo pode revelar diversas contradições que compõe a realidade social. Segundo Carlos (2007) é indissociável a entre relação espaço e sociedade, visto que as relações só se efetivam em um espaço que é real e concreto. A materialidade social “é dada pela concretização das relações sociais produtoras dos lugares, esta é a dimensão da produção/reprodução do espaço, passível de ser vista, percebida, sentida, vivida” (CARLOS, 2007. p. 21).

A par dessas considerações o projeto em desenvolvimento procura despertar - a partir das reflexões propostas pela psicologia em interação com outras áreas de conhecimento como a geografia, biologia, sociologia e história – o jovem para as

questões referentes à cidade. Reconhecendo a não neutralidade do espaço físico, seu caráter histórico, político, econômico e, portanto mutável pretende-se reflexões que demonstrem as possibilidades de atuação na cidade que visem sua transformação. O reconhecimento de um modo de produção capitalista, que tem por base a desigualdade, auxilia na compreensão do espaço como um marcador das desigualdades econômicas, culturais, educacionais entre outras. O debate em torno dessas diversas questões que compõe o espaço urbano e o cotidiano do jovem, muitas vezes de forma tão naturalizada que nem sempre é notada, é que constituem o núcleo da disciplina em desenvolvimento. Ao refletir sobre a cidade, o jovem pode vir a desenvolver um olhar crítico e tencionar formas de ocupação e utilização do lugar em que vive, transita, estuda, trabalha e se diverte, que seja diferente do que é imposto diariamente.

## OBJETIVOS

A par dessas considerações o objetivo principal dessa disciplina em desenvolvimento seria problematizar a cidade, por meio da psicologia, como espaço constituído e constitutivo de subjetividades. Para tanto os objetivos específicos visam demonstrar como a psicologia pode contribuir para a compreensão da cidade; debater sobre as relações entre ambiente físico e as formas de apropriação dos mesmos; discutir a cidade como espaço social; analisar a relação que os jovens têm com a cidade; incentivar o contato com a cidade a partir de um olhar que pretende (re) descobri-la, e por meio dos debates propostos, refletir sobre o que a cidade é e o que ela poderia ser - tendo em vista também produções dos alunos sobre essa temática.

## METODOLOGIAS

Buscou-se vias de ensino que fossem além da exposição oral. Acredita-se que o aluno-pesquisador, que este projeto visa formar, deve ter contato com a prática complementando a teoria. Por isso, o uso de mídias como o filme “Medianeras” e o curta “Corrente das águas”. Além das músicas compartilhadas como, “O que sobrou do céu” e “Rodo cotidiano”, ambas do grupo *O Rappa*. Através dessas mídias foi possível realizar o contraste urbano-rural, que se pretendia. Revela-se o caráter social da expressão artística. Sendo assim, a utilização das músicas, por exemplo, contemplou o projeto ao levar os alunos a ter um olhar crítico sobre suas realidades.

Ainda entendendo que a experiência torna-se indispensável em qualquer processo de ensino-aprendizagem, o projeto contou com a participação de uma fotógrafa que compartilhou um pouco da sua perspectiva sobre a cidade de Goiânia, convidando os alunos a participar de seu projeto de intervenção na cidade. Tal metodologia constitui-se como um desafio, uma vez que a relação da psicologia com a cidade é um tanto inovadora. Demanda, também, a realização de inúmeras interfaces como entre as áreas da geografia, biologia, história e literatura. Isso significou para nós, alunas de psicologia, um extenso ciclo de estudos levando-nos a uma busca incessante pelo conhecimento que vai para muito além do estudo em psicologia.

## RESULTADOS/DISSCUSSÕES

Ao longo da disciplina, pudemos constatar o interesse dos alunos pelo o tema e pelos debates que surgiram. Entretanto, por se tratar de uma disciplina eletiva que não contribui diretamente com os conteúdos exigidos em uma prova de vestibular, tivemos dificuldades em lidar com a importância/relevância da disciplina para eles. Outra dificuldade encontrada trata-se da característica de educação integral dessa escola de ensino médio, uma vez que os alunos chegavam bastante cansados e desmotivados para as aulas. Isso interferiu na dedicação dos alunos nessa disciplina, que ocorreu nos dias de sexta. Ainda sim, foram realizados debates em que os alunos participavam expondo os seus pontos de vista e muitas vezes, conseguindo fazer relações com fatos e/ou experiências de suas vidas. Constatou-se que, os alunos convivem com situações diárias de injustiças sociais. Sobre isso, um aluno já revelou ter sido vítima de racismo e vários outros, de violência. Esta, muitas vezes, vem de instâncias superiores que deveriam, por lei, garantir a segurança dos estudantes e de qualquer outro cidadão. Por isso, vimos a necessidade de debater e refletir sobre o assunto “violência nas cidades”, incluindo novos aspectos em nosso plano de aula. Outro desafio encontrado, diz respeito à característica heterogênea da turma. Um total de trinta alunos matriculados, do primeiro, segundo e terceiros anos, compunha a disciplina. Isso significa que, alguns já haviam estudado ou tido contato com os conteúdos trabalhados e outros, não. Além disso, não contamos com uma frequência estável dos alunos, sendo que numa semana apenas dez alunos compareciam e em outra semana, os trinta alunos estavam presentes. Acreditamos que tal fato, foi agravado pela característica da educação integral que, ao final da semana, acabava por esgotar a energia dos

alunos. Para lidar com esse caráter oscilatório das aulas, procurávamos sempre perguntar aos alunos o que eles já sabiam à respeito do tema. Assim, detectávamos os conhecimentos *subsunçores* (AUSUBEL, 1968) dos alunos e, deste ponto, tecendo a linha de raciocínio de cada explicação. Percebemos que, desse modo, aproveitamos os conhecimentos prévios dos alunos facilitando a compreensão de cada em seu processo individual de aprendizagem.

## CONCLUSÕES

A experiência desse projeto foi extremamente “rica” para o nosso processo de formação enquanto professoras. Para duas de nós, constitui-se como um primeiro contato com o ensino de psicologia para jovens e na dimensão desafiadora em que ocorreu, demandou bastante tempo de estudo para todas nós. Levou-nos, também, a adaptar a linguagem acadêmica à qual estamos acostumadas para uma linguagem que fosse acessível aos alunos de ensino médio. Muitas vezes, eram os alunos que nos serviam de “norte” para escolha dos termos mais adequados. Por isso, também, a importância da nossa formação em psicologia, que contribuiu para o nosso olhar sobre os nossos alunos enquanto sujeitos constituídos de subjetividade inerente a todo e qualquer ser humano. A relação professor-aluno foi bastante enriquecida pelo interesse prévio dos alunos sobre psicologia e com isso, compreendemos o nosso papel de referência para esses sujeitos em formação.

## REFERÊNCIAS

- CARLOS, A. F.A. O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: FFLCH, 2007, p.123.
- CROCHÍK, J. L. Os desafios atuais do estudo da subjetividade na psicologia. **PSICOL. USP**, vol.9, n°2, p.69-85, 1998.
- NOGUEIRA, M. L. M. Subjetividade e materialidade: cidade, espaço e trabalho. **Fractal: Revista de Psicologia**, vol. 21 - n° 1, p. 69-86, jan./abr. 2009.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999.

## O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID LETRAS-LIBRAS

Faculdade de Letras/UFG

DENISE MOURA CARVALHO ([ddemouralsinai@gmail.com](mailto:ddemouralsinai@gmail.com))

MAIRY APARECIDA PEREIRA SOARES RIBEIRO ([mairyribeiro@hotmail.com](mailto:mairyribeiro@hotmail.com))

POLLYANA DIAS DOS SANTOS ([polly\\_pollyjesus@hotmail.com](mailto:polly_pollyjesus@hotmail.com))

JULIANA GUIMARÃES FARIA ([julianaqf@yahoo.com.br](mailto:julianaqf@yahoo.com.br))

ROSILDA SILVA FERREIRA SOARES ([rosildasferreiras@gmail.com](mailto:rosildasferreiras@gmail.com))

**Palavras-chave:** AEE, letramento, surdos

### Justificativa / Base teórica

A implantação de uma educação inclusiva no Brasil, fomentou a necessidade de garantir o respeito pela integridade, dignidade e liberdade individual das pessoas com deficiência e de reforçar a redução da discriminação destes cidadãos através de leis, políticas e programas que atendam especificamente às suas características e promovam a sua participação na sociedade.

Neste cenário, surge o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é um serviço da Educação Especial tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

Esta é a prerrogativa do Decreto N° 7.611, de 17 de Novembro de 2011, o qual no se Artigo 2º afirma que:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

E, ainda, em seu parágrafo 2º

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Na perspectiva inclusiva, não se trata apenas da permanência física dos alunos com necessidades especiais junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas inclusivos educacionais especiais na

rede regular de ensino, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exige que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais.

Vale ressaltar aquilo que é trazido por Botelho (2002, p. 16), a qual alerta:

Mesmo que os professores sejam bem preparados, mesmo que conheçam a cultura surda e a língua de sinais, ainda assim não é suficiente, pois não existe uma mesma língua, compartilhada, circulando na sala de aula e na escola, condição indispensável para que os surdos tornem-se letrados.

Nos dias atuais, os surdos estão matriculados em escolas regulares e a língua que circula nas escolas é predominantemente o português, dificultando o processo de letramento, visto que adentram na escola sem conhecimento ou comunicação fluente em português. Contudo, segundo Botelho (2002, p. 78) “ler e escrever são atividades intensamente atreladas a contextos escolares, quando não se restringem a eles”. E ainda, neste sentido, de acordo com Cárnio (1986, p.178), “a maioria do sujeitos surdos [...] que desenvolveu não gostava muito de ler, e realizava essa atividade somente como decorrência das exigências escolares”. Assim, desenvolver atividades visando o letramento do surdo no AEE em paralelo à disseminação da Libras dentre os demais alunos ouvintes da unidade escolar é uma contribuição que o Pibid Letras: Libras tem trazido para a escola.

## Objetivos

Os objetivos que nortearam o trabalho foram:

- Refletir sobre a importância do AEE no processo de letramento do surdo.
- Analisar o desenvolvimento do letramento dos surdos por meio das atividades didático-pedagógicas propostas.

## Metodologia

O trabalho foi desenvolvido em uma escola de educação básica regular em Goiânia/GG, onde o Pibid Letras: Libras da UFG é realizado. A escola possui alunos surdos matriculados em salas de aula regular nos turnos matutino e vespertino e atende alunos do ensino fundamental e médio. Nessa escola, são

desenvolvidas diferentes ações do Pibid Letras: Libras, que envolve Literatura Surda, Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos, ensino de Libras para os alunos ouvintes da escola, oficinas de formação de professores e intérpretes e atividades com a escrita de sinais.

A base metodológica que norteia o desenvolvimento trabalho está pautada na concepção do tipo investigação-ação. Entende-se que a transformação da prática docente exige participação e debate dos professores e da compreensão da reconstrução social e política da educação. É o que consideram Lisita, Rosa e Lipovetsky, em que “a investigação-ação pode constituir-se em um meio pelo qual os professores podem reconstruir seu conhecimento profissional produzindo discursos públicos articulados à prática, aos seus problemas e às suas necessidades” (2001, p. 113).

Nessa visão, os professores da escola onde atuamos são estimulados a desenvolver habilidades para questionar a própria prática com o espírito de investigação, “com uma atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza” (ANDRÉ, 2001, p. 59). Da mesma forma com os alunos Pibidianos em formação.

Esta comunicação tem como foco o trabalho desenvolvido no AEE, espaço que permite discutir pontos em relação ao aprendizado do aluno que o frequenta. Relata-se o trabalho realizado com dois grupos de alunos surdos com idade entre 8 à 13 anos (1º grupo) e de 16 à 19 anos (2º grupo). O número de alunos atendidos era de seis e 10, respectivamente. Porém, cinco alunos surdos do primeiro grupo e oito do segundo grupo eram assíduos. Alguns desses alunos utilizavam aparelho auditivo, alguns não utilizavam e apenas um havia feito cirurgia do implante coclear.

Os recursos metodológicos utilizados foi de protocolo de registro das atividades desenvolvidas, as quais foram se renovando durante o período de ensino-aprendizagem. Cada aluno apresenta uma especificidade, dentre elas estão alguns transtornos, como por exemplo, os déficits de atenção, a hiperatividade, fatores esses que trazem complexidade ao processo ensino-aprendizagem. Portanto, a estratégia docente foi alternando-se constantemente. No primeiro grupo foram aplicadas várias atividades enfatizando o desenvolvimento da escrita do português, imagens, histórias em vídeo, dinâmicas, diálogo e atividades nas quais os alunos precisavam discernir as palavras traduzindo-as da Libras (datilologia) para o

português escrito. No segundo grupo foram ministradas atividades embasadas no objetivo do ensino básico de estrutura frasal, ou seja, a intenção era conseguir passar aos alunos a maneira como conjugar um verbo, indicar uma ação, definir o pronome, e encaixá-los corretamente dentro de uma frase e, posteriormente, construção de diálogos, na perspectiva de português como segunda língua, ensinado por meio da Libras. Para isso, foram aplicadas diversas atividades e dinâmicas voltadas para o tema, onde procuravam estimular os alunos a formarem frases e praticarem as mesmas de forma contextualizada. O trabalho foi desenvolvido no primeiro semestre de 2014, com encontros semanais em contraturno.

### **Resultados / Discussão**

Dentre uma das evoluções do primeiro grupo, destaca-se o processo de escrita do aluno (1) mais assíduo ao AEE, em que foi identificado a diferenciação das letras, o que antes não era feito. O aluno, mesmo quando copiava algum texto, o fazia com as palavras juntas, sem haver espaçamento algum ou refletir sobre o que estava escrevendo. Além disso, não fazia a distinção entre letras maiúsculas e letras minúsculas. Por diversas vezes trocava algumas letras como o “q” e o “g”, “f” e “t”, dentre outras, mesmo a atividade estando escrita na sua língua (a Libras), havia certa dificuldade de reconhecimento nas palavras escritas. Depois de atividades e diálogos mediados pela interação com a sua língua, o aluno passou a refletir e entender a escrita de algumas letras da língua portuguesa, tornando agora seu processo de letramento mais próximo da realidade.

A interação e o desenvolvimento dos demais alunos se mostrou com menor grau de evolução, pois o número de faltas era muito grande, chegando a uma frequência apenas 25% do previsto, mas, enquanto estavam presentes, realizaram as atividades propostas sendo possível perceber o nível de aprendizado de cada um. A disparidade de conhecimento dentre os próprios alunos surdos participantes era grande, no qual um aluno não era alfabetizado nem em Libras e nem na Língua Portuguesa, outros dois alunos eram alfabetizados e letrados e outro aluno, assim como o aluno (1) era alfabetizado, mas não letrado.

Já o segundo grupo, mescla-se alunos de 9º ano e 1ª série do ensino médio, no qual fomos surpreendidos com um aprendizado de formação e estrutura de frase baixíssima. Ao final do semestre, conseguíamos perceber que entre os oito alunos

frequentes, cinco conseguiam diferenciar perfeitamente as “problemáticas” dentro da estrutura de uma frase, porém o restante, apesar de não entender claramente, sabiam identificar que algo não estava certo quando a estrutura se encontrava por algum motivo, errada. Diante disso, foi perceptível a mudança mesmo que mínima; eficaz, pois saíram depois de apenas um semestre com melhor desenvolvimento de leitura e compreensão de texto.

## Conclusões

O trabalho desenvolvido permitiu identificar que o AEE sendo desenvolvido conforme a necessidade e especificidade didático-pedagógica de cada surdo pode contribuir com o seu letramento. Porém, demonstrou ainda que se não houver um envolvimento da família com o AEE, no sentido de garantir a assiduidade em contraturno e apoiar o trabalho da escola, os resultados podem ficar comprometidos.

Além disso, foi possível analisar que o desenvolvimento do letramento dos surdos por meio das atividades didático-pedagógicas propostas só será alcançado se cada surdo for analisado dentro de suas necessidades e dentro de sua especificidade.

## Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. 3 ed. São Paulo: Autêntica, 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 18 nov. 2011.

CÁRNIO, M.S. *Leitura e desenvolvimento da estrutura frasal a nível de escrita em deficientes auditivos: estudos com técnica do cloze*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1986. (Dissertação de Mestrado)

LISITA, Verbena, ROSA, Dalva e LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

## RELATO, DESENVOLVIMENTO E PERSPECTIVAS DO SUBPROJETO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM JATAÍ

DYEINIPHER STEFANNE ALVES DE MOURA<sup>1</sup>; LÁZARA THAISA GONÇALVES DE  
OLIVEIRA<sup>2</sup>; ANYELE SILVA MORAIS<sup>3</sup>; ELISÂNGELA FRANCO FREITAS  
GIMENES<sup>4</sup>; RENATA MACHADO DE ASSIS<sup>5</sup>  
UFG – REGIONAL JATAÍ - renatafef@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Pibid, Educação Física, escola.

### JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Apresentamos, neste trabalho, as experiências vivenciadas como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na Escola Municipal Professora Isabel Franco de Moraes e Silva, no município de Jataí-Goiás, cuja parceria entre universidade e escola vem sendo realizada desde 28 de abril de 2014 (ASSIS, 2014). O subprojeto Educação Física nos oportunizou o contato com a escola pública, na qual trabalhamos com os mais variados conteúdos da área de Educação Física. Com isso, temos a oportunidade de adquirir mais conhecimentos e nos tornarmos mais capacitados para a prática docente.

Segundo Barreiro e Gebran (2006),

a Prática de Ensinar deve propiciar ao aluno não apenas a vivência em sala de aula, como também o contato com a dinâmica escolar nos seus mais diferentes aspectos, garantindo e permitindo a interação teórico-prática. A partir de observações, relatórios, investigação e análise do espaço escolar e da sala de aula, esse processo ultrapassa a situação da dinâmica ensino-aprendizagem, favorecendo os espaços de reflexão e o desenvolvimento de ações coletivas e integradoras. Propõe-se que a organização da Prática de Ensino perpassa toda a formação profissional do futuro professor, tendo como referência básica tanto a proposta pedagógica da escola, na qual o futuro docente é supervisionado, quanto os conteúdos a serem ensinados e as políticas educacionais formuladas em nível nacional e regional (p. 91).

Pode-se afirmar que o Pibid propicia esta prática de ensino, mesmo não sendo diretamente vinculada ao curso de formação, como o estágio (disciplina que tem estas características). Por meio do Pibid os bolsistas têm a oportunidade de vivenciar o contexto escolar de forma ampla, envolvendo as situações didático-pedagógicas, as interrelações pessoais, a estrutura física e material, estando realmente envolvidos com a equipe pedagógica.

Para nos tornarmos bons professores, precisamos exercitar a práxis docente e constituir um corpo de saberes e de práticas específicos da profissão docente

(PIMENTA, 2006; NÓVOA, 1999). É exatamente isso que o Pibid nos proporciona, a possibilidade de trabalhar a práxis, discutir, debater e refletir acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, a partir das experiências adquiridas nos primeiros anos do curso de formação, que nos norteiam com bases sistematizadas dos conteúdos que devem ser aplicados no campo da prática.

#### OBJETIVO

O objetivo geral do Pibid Educação Física é permitir a aproximação do acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física do CAJ/UFG do dia-a-dia da escola pública, para que ele se reconheça no papel de professor, conjecturando sobre o cotidiano escolar em um movimento de aproximação com a realidade (ASSIS, 2014).

#### METODOLOGIA

A estrutura física da escola parceira, onde o Pibid Educação Física é desenvolvido, é ampla e atende às necessidades do subprojeto. Contamos com uma quadra coberta, sala de aula, refeitório, parque e o pátio, fator que nos permite realizar o trabalho em espaços variados. A escola nos disponibilizou uma sala para que possamos trabalhar melhor, realizando o planejamento das aulas e do recreio dirigido, e também para ter um espaço propício para nos dedicarmos à leitura e aos estudos do referencial teórico selecionado.

Inicialmente, a atividade que nos foi proposta era de ministrar aulas teórico/práticas dos mais variados conteúdos de Educação Física para uma turma de 25 alunos, porém, a pedido da direção da escola, organizamos também o recreio dirigido, e posteriormente, pediram que organizássemos apresentações culturais para a festa junina.

O recreio dirigido buscou amenizar alguns acidentes que aconteciam na hora do recreio devido à falta de atividades dirigidas. O subprojeto obteve muito êxito e surtiu o efeito esperado. A incidência de pequenos acidentes diminuiu consideravelmente, agora os alunos se concentram em uma ou outra oficina que sempre tem um supervisor, pois um bolsista ministra cada oficina, sendo elas de peteca, corda, dança, jogos de quadra, arcos e brincadeiras no parquinho.

Outro trabalho que desenvolvemos foi o auxílio na organização da festa junina, uma festa cultural que já é tradição na escola e que esse ano pôde contar com a nossa contribuição. Ficamos responsáveis por ensaiar a dança de quadrilha com cerca de sessenta alunos, dividimos os mesmos por critério de idade em três

grupos, e assim conseguimos fechar com três apresentações. O resultado foi muito satisfatório, porém enfrentamos algumas dificuldades. Uma delas foi o pouco tempo disponível para os ensaios, contudo, a nossa determinação e empenho sobressaíram aos empecilhos e conseguimos obter um ótimo resultado.

A escola parceira participou do Dia do Desafio, um evento organizado pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), no dia 28 de maio, iniciando às 0h e terminando às 21h, que visa incentivar a prática diária de atividade física. Foram desenvolvidas, nesse dia, no período vespertino, atividades físicas variadas, jogos de estafetas, brincadeiras de roda, dança, ginástica, etc. Ao término das atividades, aconteceu um levantamento quanto ao número de cidadãos que cada cidade mobilizou. Jataí contou com a participação de cerca de 25.208 moradores, dado que demonstra o êxito da proposta.

Dentro das aulas ministradas por nós, pibidianos<sup>6</sup>, no primeiro semestre, conseguimos aplicar diversos conteúdos da área de Educação Física: jogos e brincadeiras, desportos, ginástica e dança. Nos limites do conteúdo de jogos e brincadeiras trabalhamos os jogos competitivos, cooperativos e intelectuais, e dentro do conteúdo de desportos foram trabalhadas algumas modalidades esportivas individuais e coletivas, sendo elas o voleibol e o atletismo. No conteúdo de ginástica trabalhamos com a ginástica geral, e dentro do conteúdo de dança trabalhamos ritmos.

Também no primeiro semestre houve seminário e reuniões, onde todos os pibidianos da Educação Física de Jataí tiveram que apresentar uma temática e ou expor idéias e dificuldades, dentre os diversos assuntos e problemas apresentados que compreendem a Educação Física escolar. Esta apresentação foi bastante construtiva no que diz respeito à nossa formação como docentes.

Já no segundo semestre, tivemos a primeira semana de elaboração do plano de ensino e dos planos de aula. Continuamos com a organização do recreio dirigido, e na segunda semana da volta às aulas, decidimos realizar uma gincana geral, com os alunos que quiseram participar, sendo divididos em três equipes por faixa etária, sob orientação de dois monitores por atividade. Foram desenvolvidas as seguintes brincadeiras: corrida do ovo e corrida dos três pés, mas ao final consideramos pouco tempo para realizamos as atividades, o que pode ter contribuído para as atividades não terem saído como planejadas. Estamos prevendo desde o início um rodízio de atividades para serem desenvolvidas no recreio dirigido, com o objetivo de não

deixar as atividades ficarem repetitivas e para que os alunos tenham diversas atividades para serem vivenciadas.

Fizemos um reajuste, neste semestre, pois a equipe da escola percebeu a viabilidade de ficarmos responsáveis por uma turma fixa nesse semestre, com cerca de trinta alunos. Foi proposto, no primeiro momento, ministrarmos aulas de Educação Física normalmente, e quando necessário a pedido da professora da turma, auxiliar com a Educação Física nos demais conteúdos da grande curricular, matemática, português, geografia, história e ciências, através de jogos cooperativos, competitivos e intelectuais. E pensando numa maior participação dos alunos decidimos dividir a sala em duas a três equipes, para que as aulas não ficassem monótonas e os alunos não comesçassem a ver a Educação Física como uma disciplina menos importante que as demais.

Está previsto, ainda para este semestre, a intervenção do Pibid na semana da criança, com a realização de uma gincana, envolvendo todos os alunos do período vespertino da escola. E, como encerramento do ano letivo, pretendemos fazer um passeio de confraternização.

## RESULTADOS/DISCUSSÃO

Ao ministrar as aulas, pudemos perceber o interesse que os alunos têm para com a Educação Física, e apesar de nem sempre terem facilidade no trabalho em grupo, podemos perceber o esforço dos alunos na interação e cooperação com os colegas. Nas aulas de ginástica, por exemplo, grande parte dos alunos tinha um conceito, mesmo que do senso comum, sobre o que eram os movimentos, mas mesmo assim tiveram interesse em aprender a execução correta que nós, bolsistas, nos propusemos a ensinar. Esse empenho em aprender e participar pôde ser identificado facilmente na vivência com todos os conteúdos realizados.

No que se refere à aplicação da Educação Física de forma interdisciplinar com os outros conteúdos, trabalhamos até o momento apenas matemática, geografia e português, percebendo a real dificuldades desses alunos nos conteúdos aplicados. A intenção deste trabalho foi buscar amenizar essa dificuldade de aprendizagem, pois através do jogo, há o compartilhamento de conhecimentos entre os alunos. Percebemos envolvimento e interesse dos alunos nas atividades.

E um fator positivo e que facilita o nosso trabalho é que a escola foi muito acolhedora e receptiva ao subprojeto e a nós, bolsistas, sempre auxiliando e se mostrando disponível para ajudar na prática docente. Além desse aspecto, a escola

também subsidiou os encargos financeiros relacionados aos materiais que foram solicitados por nós, pibidianos, para suprir as necessidades mais imediatas, pois apenas no mês de setembro tivemos a liberação dos recursos do Pibid. Com certeza essa é uma real parceria, pois a escola assumiu o subprojeto e está contribuindo para que nós possamos desenvolvê-lo da melhor forma possível.

## CONCLUSÕES

Essas experiências que o Pibid nos proporciona estão sendo muito favoráveis para nossa formação, pois estamos conseguindo nos adaptar à realidade de professor. Também nos propicia um maior entendimento de como é o funcionamento da escola. Essa oportunidade nos possibilita cumprir com o papel de docentes e refletir sobre nossas ações, permitindo-nos o constante questionamento sobre o que precisa ser melhorado para nos tornamos mais capacitados para a prática profissional.

Cabe ressaltar que o programa ainda está em andamento, desta forma a próxima etapa prevê a reflexão do que já ocorreu nos dois primeiros semestres, e a análise dos problemas ocorridos, na tentativa de melhoria do planejamento para o ano posterior.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Renata Machado de. **Subprojeto de licenciatura em Educação Física**. Pibid. Jataí-GO: Regional Jataí/UFG, 2014.

BARREIRO, Iraide M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão Professor**. 2 ed. Portugal: Ed. Porto, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **O Estágio na Formação de Professores**. Unidade teoria e prática? 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIA do Desafio. Disponível em: <<http://www.sesc-se.com.br/institucional/programas/lazer/728-dia-do-desafio-2014>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

FONTE DE FINANCIAMENTO: Capes

---

<sup>1</sup> Bolsista Pibid, acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física/UFG/Regional Jataí. E-mail: dyeinipher@outlook.com

<sup>2</sup> Bolsista Pibid, acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física/UFG/Regional Jataí. E-mail: thaisalazara\_@hotmail.com

<sup>3</sup> Bolsista Pibid, acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física/UFG/Regional Jataí. E-mail: anyelemorays@hotmail.com

<sup>4</sup> Professora supervisora do Pibid Educação Física. E-mail: elisffreitas15@hotmail.com

<sup>5</sup> Professora coordenadora de área do Pibid Educação Física. E-mail: renatafef@hotmail.com

<sup>6</sup> Nome popularmente atribuído aos participantes do Pibid.

## ADOLESCÊNCIA E CORPO: PRÁTICAS E REFLEXÕES DO PIBID DE PSICOLOGIA DA UFG/REGIONAL CATALÃO

CARINE ALMEIDA ANDRADE; ELILANY ELIAS DA SILVA; MICAELA BRANDÃO  
PÓVOA DE ARAÚJO; JOELMA PEREIRA DA SILVA; TÂNIA MAIA BARCELOS

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

[carine\\_almeidacp@hotmail.com](mailto:carine_almeidacp@hotmail.com); [elilany@live.com](mailto:elilany@live.com); [mimi\\_araujo2009@hotmail.com](mailto:mimi_araujo2009@hotmail.com);  
[silvapjoelma@gmail.com](mailto:silvapjoelma@gmail.com); [taniamaia.barcelos@gmail.com](mailto:taniamaia.barcelos@gmail.com)

**Palavras chaves: Pibid, Psicologia, Sexualidade, Adolescência.**

### 1. Justificativa

Nesse trabalho, apresentamos algumas ações do PIBID de Psicologia da UFG/ Regional Catalão realizadas no primeiro semestre de 2014. O projeto conta com uma equipe executora composta por oito pessoas: coordenadora (docente do Curso de Psicologia), supervisora (professora da rede estadual de ensino) e seis estudantes da Licenciatura em Psicologia. As ações desenvolvidas são realizadas em parceria com o Colégio Estadual Maria das Dores Campos (situado no Bairro Ipanema, em Catalão/Goiás), que tem apresentado demandas específicas relacionadas com os desafios contemporâneos da sexualidade na adolescência, sobretudo, a banalização e a erotização excessiva dos corpos de crianças e adolescentes.

A partir das demandas da escola parceira, planejamos as atividades iniciais do projeto e buscamos conhecer as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especialmente, dos temas transversais (Orientação Sexual). O documento considera a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, englobando as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças; inclui, também, a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas.

Outros autores auxiliaram-nos a construir uma concepção ampla de sexualidade, relacionada ao prazer e não restrita à função reprodutiva. Conforme (KAHHALE, 2001) a expressão sexual é multideterminada, dinâmica e histórica,

tanto individual como coletivamente; sua abordagem inclui a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids, da gravidez indesejada e a ruptura de tabus e preconceitos. Para Bonfim (2012), a sexualidade “é uma dimensão humana que envolve os aspectos físicos, sociais e psicológicos, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossa religião, nossas relações afetivas, enfim, nossa cultura” (p.28).

Na sociedade atual, como afirma Costa (2004), a grande inovação em matéria de condutas é a busca do ideal de prazer corporal ou do prazer das sensações. Nesse sentido, uma das perspectivas da juventude na sociedade de mercado é a de perpetuar um modo de vida (pobre), por estreitar os horizontes da ação humana em uma só direção: do sucesso econômico, do cuidado obsessivo com o próprio prazer e da indiferença em relação ao mundo.

A partir de Sant'Anna (2000), compreendemos que a busca pela compreensão do corpo é histórica e produzida em diferentes contextos socioculturais. Na atualidade, o corpo é discutido como fora a alma, no passado. Estamos em contato diário com o surgimento acelerado de produtos, informações, inovações que visam um nível estético a ser atingido. A objetificação do corpo massifica e banaliza o sujeito em todas as esferas sociais, principalmente, a do público jovem, que mais adere esse ideal. Segundo Sant'Anna (2000), hoje, é preciso perguntar: “como valorizar o corpo, seus direitos e sua dignidade, sem transformá-lo numa espécie de relíquia isolada do coletivo, ou numa Entidade que sabe apenas se relacionar com outros corpos por meio da permuta comercial?” (p.248). Para a autora, um dos desafios das redescobertas do corpo de nossa época talvez, não seja saber como liberá-lo, mas ser ético durante a liberação.

## 2. Objetivos

O PIBID de Psicologia da UFG/CAC busca incentivar a docência em Psicologia e conhecer a realidade escolar, contribuindo com as reflexões dos temas transversais na Educação Básica. Objetiva ampliar a formação em Psicologia e a formação continuada da professora/supervisora do projeto. Esse trabalho, especificamente, visa proporcionar reflexões críticas sobre os desafios da sexualidade vividos pelos adolescentes no mundo atual, colaborando com a promoção das ações de saúde no contexto escolar.

### 3. Metodologia

A metodologia do projeto prevê reuniões semanais (para o planejamento das atividades), discussões teóricas, visitas à escola parceira (para conhecer a realidade escolar), oficinas para os estudantes do ensino fundamental, avaliações das atividades realizadas, elaboração de relatórios e apresentação do trabalho em eventos científicos.

Nesse sentido, foram realizadas cinco oficinas com duas turmas do nono ano do ensino fundamental. Nas oficinas utilizamos aulas expositivas e dialogadas, rodas de conversas, vídeos e dinâmicas de grupo, sempre com a presença da professora regente. No contato inicial com os alunos buscamos conhecê-los e criar vínculos que facilitassem o trabalho. Pedimos, também, que escrevessem as dúvidas principais sobre a sexualidade, as quais nortearam o planejamento das oficinas seguintes.

Na primeira oficina trabalhamos o conceito de Sexualidade e as dúvidas iniciais dos alunos. A segunda oficina, Sexualidade e Corpo, abordou as transformações biológicas da puberdade e as mudanças que ocorrem nos corpos. Diferenciamos o conceito de adolescência e puberdade e buscamos pensá-los de forma crítica, histórica e cultural. Na terceira oficina contamos com a parceria da Unidade Básica de Saúde (UBS) do Bairro Ipanema, onde está localizada a escola, a qual disponibilizou uma enfermeira para ministrar palestras sobre temas específicos, como a prevenção de saúde, o esclarecimento sobre métodos contraceptivos e as principais DST's. Essa oficina possibilitou uma interlocução com a área da saúde, fundamental nos contextos escolares e educacionais.

A quarta oficina do projeto teve o tema *Adolescência, sexualidade e aspectos psicológicos*, o qual permitiu refletir sobre os principais desafios e dilemas da sexualidade na adolescência. Optamos por fazer duas rodas de conversa, com meninos e meninas, separados, incluindo, também, os bolsistas. Isso ocorreu para facilitar a exposição de algumas questões específicas que não seriam explicitadas se todos estivessem presentes.

Na última oficina refletimos, de forma mais específica, a demanda apresentada pela escola, inicialmente, ou seja, os desconfortos diante da banalização e da erotização excessiva dos corpos das crianças e adolescentes na escola. Assim, conversamos sobre como o corpo tem sido tratado na atualidade, sobretudo, na televisão, na *internet*, nas propagandas etc. Fizemos uma leitura

histórica sobre o corpo e chamamos a atenção para as diferentes formas de experimentá-lo, questionando a imposição dos padrões de beleza pela mídia. Por fim, refletimos as consequências de banalizar os nossos corpos e de erotizá-lo de forma excessiva, inclusive nas redes sociais.

#### 4. Resultados/Discussão

Para planejar, estudar e avaliar as ações do projeto realizamos doze reuniões com a equipe executora. Na escola parceira realizamos visitas, reuniões e cinco oficinas com os alunos do nono ano, de 12 a 15 anos, aproximadamente.

Acreditamos que nossos objetivos foram cumpridos a contento: conseguimos refletir de forma crítica o tema sexualidade e os desafios que os adolescentes têm enfrentado na atualidade, principalmente, como resistir às formas padronizadas de se lidar com o corpo próprio e o corpo do outro.

No fim das ações do primeiro semestre de 2014, realizamos uma avaliação com os alunos da escola parceira, que acolheram bem a proposta e participaram ativamente das atividades desenvolvidas. O trabalho, também, foi avaliado positivamente pela professora/supervisora do projeto, que acompanha assiduamente as reuniões realizadas na universidade. Vale destacar que, nesse período, recebemos um convite para desenvolver as mesmas atividades em uma escola rural do município, onde a proposta, também, foi bem aceita e avaliada.

Por se tratar de uma demanda complexa, avaliamos, também, que o trabalho poderia ter avançado um pouco mais, mas não foi possível, em função de diversos aspectos, dentre eles, a inexperiência dos bolsistas com a sala de aula, as resistências por parte de alguns alunos e os limites da própria formação em Psicologia, que dificultam, muitas vezes, a compreensão crítica da produção da subjetividade no mundo contemporâneo.

## 5. Conclusões

A Licenciatura em Psicologia é uma dimensão importante da formação do psicólogo e o PIBID contribui para facilitar e ampliar essa formação. Por meio dela, conhecemos de perto o cotidiano escolar e os desafios enfrentados pelos alunos e professores. Essa experiência tem possibilitado leituras necessárias ao exercício da docência, que nem sempre são possíveis no espaço da sala de aula.

As ações do projeto têm nos colocado desafios importantes, tais como, a comunicação com o público fora da Universidade, o planejamento das atividades com os alunos, o diálogo com a professora participante do projeto e com os adolescentes. Novos desafios virão nos projetos seguintes. O próximo, por exemplo, será na Educação de Jovens e Adultos, que com certeza, possibilitará novas reflexões e novos desafios para a nossa formação em Psicologia, na interface com a Educação.

## 6. Referências Bibliográficas

- BONFIM, C. *Desnudando a Educação Sexual*. 1º ed. São Paulo: Papyrus, 2012.
- BRASIL. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental: Brasília (DF) MEC/SEF, 1997.*
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros nacionais de orientação sexual*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.I; il. Parâmetros Curriculares Nacionais.
- COSTA, J.F. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, R; VANUCCHI, P. *Juventude e Sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação*. 1º ed:Fundação Perseu Abramo, 2004.
- KAHHALE, E. Subsídios para a reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: BOCK, A.M. B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. *Psicologia sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia*. 1º Ed, Cortez.2001
- SANT'ANNA, D. As infinitas descobertas do corpo. In: *Cadernos Pagu* v. 14 p.235-249. PUC/ SP. 2000.

### Fonte de financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil.

## A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL NA ESCOLA PÚBLICA

FLAVIA C. PASSOS DE ALMEIDA (FL, flaviacpassos@gmail.com)

GEORGIANA LIMA (FL, annykurst@gmail.com)

*Profa. Orientadora* CLEIDIMAR APARECIDA MENDONÇA E SILVA (FL, cleidimar@ufg.br)

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Ensino, Espanhol, Interculturalidade.

### **JUSTIFICATIVA:**

A partir de nossos primeiros contatos como pibidianas do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da licenciatura em Letras: Espanhol com a escola pública selecionada para participar do programa, sentimos a necessidade de elaboração de uma sequência didática que contemplasse o conhecimento de aspectos culturais de países hispanófonos, vizinhos sul-americanos do Brasil, como forma de auxílio no reconhecimento da própria cultura brasileira. Segundo Barros e Costa (2010), a sequência didática se refere a qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo.

Em sua maioria, os alunos da escola participante do PIBID vivem na comunidade onde se situa a escola e o bairro está localizado na periferia, na região noroeste da cidade de Goiânia. É um bairro pobre, seus moradores possuem baixa renda, baixo índice de escolaridade e o problema de violência, uso de drogas e possíveis casos de prostituição estão presentes. Pudemos constatar que a maioria dos alunos é de etnia negra e que se trata de pessoas com baixa autoestima e baixa perspectiva de melhoria de vida, pois se sentem excluídos da sociedade por não terem muito acesso ao lazer e a uma educação de boa qualidade. As aulas acompanhadas por nós, alunas participantes do PIBID, são ministradas no 2º ano do Ensino Médio do período noturno e tem duração de 40 minutos por semana. Os alunos são em sua maioria adultos e trabalhadores que, após passarem o dia inteiro na cansativa

jornada de trabalho vão à escola, cansados e desmotivados a aprender. Depois de passarmos um semestre observando as aulas de espanhol ministradas nessa escola pública constatamos que o contato dos alunos dessa escola com a língua espanhola é mínimo. Através de um questionário sociocultural no qual, entre outras questões, perguntávamos sobre os interesses dos alunos e o que poderia ser feito, na opinião deles, para que a aula de língua espanhola se tornasse mais motivadora, pudemos perceber que a maior parte deles se interessava por música.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:**

Paraquett (2014) explica que o papel da língua estrangeira na escola está associado à formação cidadã do aluno e que, saber uma língua estrangeira é criar possibilidade de interação social, em âmbito local e global. Nesse sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Conhecimentos de Espanhol, (MEC, 2006, p. 136) se perguntam como desenvolver o senso de cidadania em sala de aula de língua estrangeira e ponderam que por meio da “[...] reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral e o nosso próprio espaço, e a nossa própria língua [...]”.

Ora, trata-se da perspectiva intercultural de ensino que, segundo Casal (1998), tem como objetivo fazer com que o estudante desenvolva uma atitude de compreensão, diálogo e respeito em relação às outras culturas. Uma postura que também permite uma melhor compreensão da diversidade que marca as variedades linguísticas e as culturas da língua materna, fato que permite discutir a estreita relação entre língua-cultura e identidade-diferença (SILVA, 2000). Nessa perspectiva, faz-se relevante considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) que tratam dos temas transversais, quando propõem a discussão sobre o tema Pluralidade Cultural para explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira. E a postura de Becker (1994) ao afirmar que a educação deve ser um processo de construção de conhecimento no qual se encontram e se complementam, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído, ou seja, o “acervo cultural da humanidade”.

Dessa forma, entendemos que o papel do educador, a partir do contexto da escola observada e dos resultados do questionário, seria o de tentar motivar os alunos a aprender a língua espanhola por meio da música e das formas de manifestações culturais que esse gênero contempla para o reconhecimento tanto da diversidade cultural hispânica quanto da brasileira. Assim, seguem nossos objetivos.

### **OBJETIVOS:**

- Apresentar algumas manifestações culturais da Colômbia, país sul-americano vizinho do Brasil, por meio da música e do gênero literário lenda, e identificar algumas semelhanças existentes entre a cultura afro colombiana e afro brasileira.
- Sensibilizar os alunos para a questão da escravidão e seu legado que é o racismo, que até os dias atuais é um problema muito presente nas comunidades latinas em geral, uma vez que o personagem da lenda é negro.
- Despertar um maior interesse dos alunos pelo idioma espanhol por meio de discussões interculturais.

### **METODOLOGIA E RESULTADOS:**

A escolha do gênero literário lenda se deu porque é algo contemplado no Currículo Referência da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO, 2013) e, como tínhamos que trabalhá-lo, buscamos uma lenda que permitisse discutir o tema escravidão e racismo de maneira intercultural, e o fizemos por meio da música, uma solicitação dos alunos, como vimos anteriormente. O ritmo musical escolhido foi a *cumbia*, que é muito popular na região do Caribe, e a canção trabalhada se chama *Se va el Caimán*, de *Luis Peñaranda*, cantor colombiano desse ritmo musical. Trata-se de uma lenda popular muito conhecida na região caribenha que conta a história do *Hombre Caimán*, que vivia no povoado colombiano de *Abolato* e gostava de espiar as mulheres nuas tomando banho no rio. Para ficar mais perto dessas mulheres, o homem conseguiu uma poção mágica que o transformava em um homem jacaré e assim ele podia nadar tranquilamente pelo rio e se aproximar das mulheres. Esse homem contava com a ajuda de um amigo, que o transformava em jacaré e depois em homem novamente. Certo dia, o amigo não pôde

comparecer ao encontro e mandou um amigo de confiança para substituí-lo. Tudo estava nos conformes até o homem jacaré voltar do rio. O substituto se assustou com o bicho e deixou cair a poção, respingando algumas gotas em sua cabeça, transformando assim o homem em um monstro com a cabeça de humano e corpo de jacaré. Um dia, as mulheres descobriram a presença daquele horrível monstro que andava circulando pelas redondezas e contaram para os homens do povoado, que saíram à procura da criatura horrenda. Ao saber do perigo que corria, o homem jacaré desceu rio abaixo e fugiu para Barranquilla, cidade situada no caribe colombiano.

O recorte para o estudo das semelhanças existentes entre as manifestações culturais afro colombianas e afro brasileiras foi feito considerando a região de Barranquilla que, assim como várias regiões do Brasil, sofreu também o processo de escravidão africana. Os colombianos dessa região são, em sua maioria, afro descendentes.

Após a apresentação do vídeo de uma animação que contava a história do *Hombre Caimán*, conversamos com os alunos sobre o que ocorreu na história, despertando sua atenção para o fato de o personagem principal da lenda ser negro, como a maioria dos brasileiros. Entregamos a letra da canção de cumbia *Se va el Caimán* que conta a história do *Hombre Caimán* para que cada aluno pudesse acompanhar a música e, se quisesse, cantar junto. Depois de escutarmos a canção, entregamos um questionário com perguntas a respeito da letra. No questionário, havia perguntas sobre a lenda, pois queríamos desenvolver a compreensão leitora dos alunos e sua capacidade crítica de interpretação de texto. Os questionários foram devolvidos no final da aula.

## **DISCUSSÃO E CONCLUSÃO:**

Utilizando um dos temas transversais propostos pelos PCN (1997), a pluralidade cultural, pretendemos concluir a sequência didática que já iniciamos correlacionando os afro descendentes de Barranquilla, os *Palenqueros*, com os afro descendentes brasileiros e situando o contexto de escravidão à história dos quilombolas da Cidade de Cavalcante-GO, que também é uma comunidade que sofreu o processo de escravidão e teve como resultado desse processo a desigualdade social e o racismo, que até hoje prevalecem em seu

cotidiano. Por meio de imagens dos quilombolas de Cavalcante, identificaremos as semelhanças nos traços físicos e faremos uma discussão sobre as manifestações culturais e as formas de resistência da cultura africana nas regiões colombianas e brasileiras que passaram pelo processo de escravidão.

Acreditamos que o professor de língua espanhola na rede de ensino público brasileira deve ter o compromisso social de formar não só alunos capacitados a exercer alguma função no mercado de trabalho, e sim, através da interculturalidade, contribuir na formação de cidadãos críticos capazes de reconhecerem sua própria história a partir do (re) conhecimento da história do outro. Esperamos também que os alunos se sensibilizem com as semelhanças existentes entre os seus vizinhos e a comunidade quilombola goiana e se reconheçam como descendentes dessa história.

#### REFERÊNCIAS:

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 85-118. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).

BECKER, F. *O que é construtivismo?* Série Ideias. São Paulo: FDE, n.20, 1994.

CASAL, I. I. Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. In: Actas del VIII Congreso de ASELE, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 1998. p. 463-472.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos Temas Transversais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

\_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 127-164.

PARAQUETT, M. Projetos e Ações na Formação Inicial de Professores de Espanhol. In: *A (In)Visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 132-133.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73 - 102.

## MULTIPLICANDO CAMINHOS DO SABER MATEMÁTICO POR MEIO DO USO JOGOS, TEATRO DE FANTOCHE E TIC'S.

**NETO**, GERALDO BORGES MARTINS; **MORAES**, TAYLON CAVALCANTE; **RIBEIRO**, VALÉRIA ALVES; **SILVA**, RAFAEL SIQUEIRA; **TEIXEIRA REIS**, MARIA ELÍDIA. Regional Jataí, Universidade Federal de Goiás – e-mail: [geraldoneto-94@hotmail.com](mailto:geraldoneto-94@hotmail.com)

**Palavras chave:** Teatro de fantoche. Geometria espacial. Oficinas. Conceitos matemáticos.

O presente trabalho trata-se de um relato sobre algumas experiências desenvolvidas pelo subprojeto da matemática-licenciatura da Regional Jataí, Universidade Federal de Goiás (UFG), no qual nós, bolsistas, atuamos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Estas experiências foram desenvolvidas em uma escola do município de Jataí.

Essa escola atende alunos da primeira e segunda fase do ensino fundamental. No que se refere aos trabalhos que estão sendo realizados nesta escola, a equipe da matemática atende a segunda fase, ou seja, alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Observamos que os trabalhos do subprojeto de matemática iniciaram em meados de abril deste ano corrente.

Para tanto, nós, bolsistas realizamos um período de observação e acompanhamento das atividades escolares ligadas a matemática junto com a professora supervisora, bem como, posteriormente, buscamos fizemos intervenções no ensino e aprendizagem dos alunos, sob orientação dos professores coordenadores de área<sup>1</sup> e da própria professora supervisora.

Nesse sentido, destacamos que todas as ações feitas eram e são planejadas antecipadamente através de reuniões semanais, na qual todos os envolvidos participam. Segundo Vasconcellos (2000 apud GAMA; FIGUEIREDO 2009), o planejamento é parte essencial da organização do trabalho escolar e auxilia na antecipação das ações à serem realizadas e no “agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em

<sup>1</sup> O subprojeto de matemática do PIBID conta com a participação de “três coordenadores de área”, uma cadastrada na CAPES, a Profa. Dra. Adriana Ap. Molina Gomes, e dois voluntários, Profa. Me. Maria Elídia Teixeira Reis e Prof. Me Rafael Siqueira Silva. Observa-se que todos os coordenadores fazem parte do corpo docente do curso de matemática da Regional Jataí da UFG.

função daquilo que se pensa.” Desse modo, entendemos que essas palavras ilustram a importância de planejar nossas ações enquanto bolsistas PIBIDIANOS.

Evidenciamos que após nossas observações em sala de aula e da exposição pela professora acerca das dificuldades e facilidades dos alunos em entender determinados conceitos matemáticos, elaboramos oficinas e/ou monitorias com objetivo de minimizar essas dificuldades conceituais matemáticas.

No que se referem às monitorias, estas ocorreram/ocorrem no contra turno. Para tanto, planejamos e elaboramos atividades que visaram ser desenvolvidas com os alunos escolares. Observamos que participaram e/ou participam até, no máximo, 10 alunos por horário de monitoria e, que estas ficam sob responsabilidade nossa enquanto bolsistas PIBIDIANOS.

Já nas oficinas, procuramos exemplificar/enunciar/elucidar de forma lúdica, dinâmica e/ou concreta os conceitos matemáticos e com isso desenvolver o gosto pela disciplina. Compreendemos, tal como Ponte (1997 p.1), que “é necessário proporcionar aos alunos experiências diversificadas, baseadas em tarefas matematicamente ricas, realizadas num ambiente de aprendizagem estimulante”. Destacamos também que estas oficinas, geralmente, ocorreram no horário regular das aulas e com a turma toda da sala.

Ainda, no que tange as oficinas, elas foram desenvolvidas priorizando atividades que envolveram a resolução de problemas, na qual priorizamos enquanto recursos didáticos os materiais concretos manipuláveis, o lúdico, a arte e as tecnologias de informação e comunicação (TIC).

A intenção dessa diversidade de recursos didáticos foi poder trabalhar com uma gama maior e distinta de objetos matemáticos e assim perspectivar contribuir para a produção de sentidos e significados dos conceitos matemáticos em estudo.

Nesse sentido, percebemos, tal como Ribeiro (2011, p. 8), que:

o material concreto é um instrumento importante para motivar; inovar; auxiliar na construção do conhecimento; desenvolver o pensamento matemático; criar, confrontar e verificar hipóteses, desenvolver a criatividade, entre outras. Manipular os materiais concretos permite aos alunos criar imagens mentais de conceitos abstratos.

Entendemos que é importante o uso desse recurso didático para a produção de conhecimento da matemática escolar. Com essa perspectiva, buscamos utilizar e “brincar” com a ludicidade, a arte, os materiais manipulativos – sólidos geométricos – e as tecnologias de informação e comunicação (TIC) – computadores – no

desenvolvimento de uma oficina intitulada “Teatro de Fantoche Geométrico”, a qual será descrita com mais detalhes a diante – este será o recorte que daremos neste resumo.

No que se refere ao lúdico, acreditamos que a criança e o adolescente têm o desejo de brincar, e que esse desejo pode contribuir para a compreensão de alguns conceitos matemáticos, caso este seja utilizado a favor do conhecimento, no nosso caso especificamente, o matemático.

Compreendemos, assim como Moratori (2003 p.5), que:

o lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

É evidente que as atividades lúdicas possuem abordagens heterogênicas, ou seja, a proposta deve ser adequada de acordo com nível de cada aluno. Grandó (2000, p. 1) afirma que executar/desenvolver “atividades lúdicas representa uma necessidade para as pessoas em qualquer momento de suas vidas”. Isso nos dá evidências de que a ludicidade pode ser trabalhada em diversos momentos da(s) vida(s) escolar(es) dos alunos, tal como a questão artística desenvolvida no teatro.

Acerca da arte, defendemos como Antoniazzi (2006, p. 2), que é importante dar condições para que o aprendiz expresse a “sua sensibilidade, a sua criatividade e o gosto por atividades que envolvem a Matemática”.

Usamos também as TIC – a sala de informática – para auxiliar no processo de investigação de objetos matemáticos em estudo – as figuras geométricas espaciais – e com isso diversificar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, os alunos realizaram pesquisas em sites sobre os objetos matemáticos.

Essa oficina foi aplicada com as turmas dos alunos dos sextos anos do ensino fundamental e tinha como objetivo a compreensão dos conceitos de vértice, face e aresta, bem como que os alunos soubessem identificar, diferenciar e nomear alguns objetos geométricos, tal como a esfera, o cone, o cilindro e alguns tipos de prisma.

Desse modo, a oficina foi dividida em etapas e em cada uma delas os alunos tiveram que desenvolver atividades. Assim, na primeira etapa, os alunos realizaram pesquisas a fim de verificar o que era geometria espacial e os conceitos de aresta, vértice e face. É válido enfatizar que a oficina foi realizada depois que a professora supervisora introduziu algumas noções do conteúdo de geometria espacial. Na

terceira etapa, trabalhamos com as TIC. Para tanto, os alunos pesquisaram informações em sites da internet a fim de conhecer seus objetos de estudo.

Na segunda etapa, nós dividimos a turma em grupos, distribuímos alguns temas acerca da geometria espacial.

De posse desses temas, os alunos pesquisaram e elaboraram uma peça de teatro de fantoche que, posteriormente, foi apresentado à turma. Para essa apresentação, cada grupo teve a responsabilidade de criar os personagens, suas falas e uma estória que contasse/explicasse algumas das características de uma determinada figura espacial, tal como a esfera, o cone, o cilindro e alguns tipos de prisma.

Dessa forma, evidenciamos que os alunos produziram, juntamente com nós bolsistas, materiais manipuláveis – geométricos e artísticos –, que tiveram como intenção auxiliar na explicação de determinados conceitos que apareceram durante as apresentações de teatros. Observamos que os fantoches foram construídos no formato de sólido geométricos.

Para finalizar, no que se refere a esta oficina especificamente, enfatizamos que conseguimos atingir parcialmente nossos os objetivos, pois, por um lado, percebemos que, na maioria, os alunos dos sextos anos conseguiram compreender de forma significativa os conceitos e noções geométricas presentes na pesquisa e em suas apresentações teatrais, bem como comunicaram matematicamente suas ideias e participaram ativamente desta oficina. Por outro lado, percebemos que os grupos, no geral, compreenderam somente os conceitos que cada um pesquisou e apresentou no teatro de fantoche e aqueles demais conceitos que eram parte da pesquisa e das apresentações de outros grupos não foram aprendidos com real significado.

Para nós, coube-nos refletir sobre as ações pedagógicas desenvolvidas, na perspectiva de que, futuramente, não deixemos pontos que podem tornassem conflitantes ou antagônicos na construção dos conceitos matemáticos.

Em suma, no que se refere ao trabalho em sua totalidade do subprojeto de matemática do PIBID, percebemos que o mesmo auxiliou na aprendizagem dos alunos escolares, visto que houve uma melhora significativa nas notas dos alunos e nas aprendizagens conceituais. Esperamos que isto se reflita também nas notas das avaliações externas que estes alunos escolares se submeterão no segundo semestre deste ano letivo. O que refletirá numa contribuição para a escola em si.

Para a professora supervisora, o subprojeto na escola teve uma contribuição muito ampla para todos.

Para nós, bolsistas pibidianos, o projeto nos auxilia na permanência na Universidade, visto que proporciona um custeio financeiro mensal, bem como nos ajuda a ter a prática docente dentro da sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIAZZI, Helena Maria. **Matemática e arte: uma associação possível.**

Disponível em:

<[http://miltonborba.org/CD/Interdisciplinaridade/Encontro\\_Gaicho\\_Ed\\_Matem/cientificos/CC49.pdf](http://miltonborba.org/CD/Interdisciplinaridade/Encontro_Gaicho_Ed_Matem/cientificos/CC49.pdf).> Acesso em: 15 set. 2014.

MORATORI, Patrick Barbosa. **POR QUE UTILIZAR JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM?**. Disponível em:

<[http://www.nce.ufjr.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t\\_2003/t\\_2003\\_patrick\\_barbosa\\_moratori.pdf](http://www.nce.ufjr.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf)> 01 set. 2014.

RIBEIRO, Erika da Costa. **MATERIAL CONCRETO PARA O ENSINO DE TRIGONOMETRIA.** Disponível em:

<[http://www.mat.ufmg.br/~espec/Monografias\\_Noturna/Monografia\\_ErikaCRibeiro.pdf](http://www.mat.ufmg.br/~espec/Monografias_Noturna/Monografia_ErikaCRibeiro.pdf)> Acesso em: 15 set. 2014

PONTE, J. P.; BOAVIDA, A.; GRAÇA.; ABRANTES, P.). **Didáctica da Matemática.**

Lisboa: DES do ME, 1997. Disponível em

[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fdm/textos/Ponte-Boavida-Graca-Abrantes\(Cap4-Dinamica\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fdm/textos/Ponte-Boavida-Graca-Abrantes(Cap4-Dinamica).pdf) Acesso em: 01 set. 2014.

## METENDO A MÃO NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA COM OS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL MARIA DAS DORES CAMPOS DE CATALAO-GO

Universidade Federal de Goiás (UFG) – Campus Catalão

[gesianelenza@hotmail.com](mailto:gesianelenza@hotmail.com)

Palavras-chave: Geografia; boneco de pano; aprendizado.

MATOS, Gesiane Lenza; ROSA Odelfa, BERTAZZO, Cláudio José (Orientador).

O Projeto Metendo a Mão nas Estratégias de Ensino de Geografia tem como princípio básico diferenciar a maneira tradicional de estudar Geografia. Esta iniciativa tem a perspectiva de proporcionar aos alunos a oportunidade de aprendizagem por meio de atividades práticas e lúdicas que rompam com o paradigma de que a sala de aula é um espaço pensado para uma rígida e vertical transferência de conhecimento. Neste sentido, a estratégia é propiciar um ambiente no qual os estudantes são motivados a interagir com os conteúdos e deles extrair as informações que interessam para solucionar as questões problemas propostas em forma de desafios concretos que despertem sua criatividade e participação.

O caso descrito no presente trabalho envolve os alunos do 7º ano A do Colégio Estadual Maria das Dores Campos da cidade de Catalão (GO) que, para apreenderem os conteúdos referentes às Regiões Brasileiras, tiveram como desafio proposto, a confecção de um boneco de pano caracterizado de acordo com cada um dos Estados que compõem a Região Nordeste. Sendo assim, envolvidos na criação de um personagem que representasse o gentílico do Estado escolhido, os grupos foram desafiados a compor um boneco que, além das indumentárias típicas, deveriam ter nome completo, data de nascimento, filiação, etnia, ascendência, escolaridade, time de futebol preferido, partido político e que, de alguma forma, incorporasse os conhecimentos acerca da geografia física e humana do lugar, afinal de contas, a personagem poderia ser a qualquer momento e, especialmente na III Feira de Ciências da UFG-Campus Catalão, questionada sobre os aspectos do clima, do relevo, da hidrografia, da economia e da cultura de seu Estado natal, momento no qual não poderia ser abandonada por seus “criadores”.

Proporcionar, simultaneamente, a possibilidade de cognoscibilidade e entretenimento a alunas e alunos pré-adolescentes, deixou-os bem à vontade para exercitar naturalmente sua maturidade intelectual sem uma brusca ruptura com seu mundo de fantasias.

Neste clima de descontração e compromisso as aulas transcorreram numa constante busca de conhecimentos que permitissem a composição dos bonecos dentro dos critérios propostos. Contribuindo para esse aprendizado, foram organizadas estratégias de ensino em forma de jogos e brincadeiras que potencializaram o interesse para a leitura do livro didático de geografia e também a busca em outras fontes de informação.

Dentre os processos de monitoramento e avaliação do Projeto que ocorrem regularmente nas reuniões ordinárias com a Coordenação Local do PIBID, há de se destacar a avaliação feita pelos próprios alunos por meio de uma redação que teve por finalidade captar a percepção destes em relação à iniciativa. Nesse sentido destaca-se os seguintes fragmentos: *“O boneco para mim foi uma terapia, uma coisa divertida, interessante e um motivo também para trabalhar em grupo”*. (A. e E. – alunas do 7º ano A); *“O boneco está sendo bem legal, a gente está aprendendo muita coisa, está sendo divertido, pois nós estamos aprendendo bastante coisa sobre o nordeste”*. (F. – aluna do 7º ano A); *“Assim, não estou falando que o professor não ensinou a gente, mas o jeito que as professoras estão ensinando, está sendo divertido”*. (A. L. – aluna do 7º ano A).

Sendo assim, pode-se concluir que o Projeto, que ainda está em desenvolvimento, vem cumprindo seu propósito de ensinar geografia de uma forma mais divertida e participativa, levando o alunado a interagir com os conteúdos para extrair conhecimentos que se tornem significativos por terem sido buscados para solucionar um problema concreto baseado no interesse lúdico de confeccionar um mero boneco de pano.

## **AUTOCOMPREENSÃO PROFISSIONAL E OS COMPONENTES QUE CARACTERIZAM O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA COMO PROFISSIONAL.**

GRACE TELES; SILVANA LAURENÇO LIMA; THAÍS DE SOUZA MORAES,  
GISELE COSTA; GUILHERME GEROLINETE DE OLIVEIRA.

Faculdade de Letras  
grace\_teles@terra.com.br

### Palavras-chave

Autocompreensão profissional, professor de língua inglesa, vulnerabilidade

### Justificativa / Base teórica

A compreensão do que constitui a profissão do professor, transita, inevitavelmente, pela compreensão de idiosincrasias que caracterizam a pessoa do professor. Sua autocompreensão profissional pode revelar múltiplas matizes do que se trata ser professor. Neste estudo, duas professoras de língua inglesa foram entrevistadas para participação como supervisoras do PIBID. Posteriormente, as narrativas produzidas durante as entrevistas foram analisadas com o intuito de se conhecer, de acordo com Kelchtermas (2009), a estrutura de interpretação pessoal que cada uma das professoras têm de sua profissão. Isto porque ao se conhecer a pessoa do professor como uma das figuras centrais do processo educacional, conhece-se também características do processo ensino-aprendizagem, da sala de aula e da escola como um todo. A autoimagem ou identidade do professor de língua inglesa espelha, por assim dizer, os contornos do que é ser profissional desta área de ensino.

Para Kelchtermas (2008) a narrativa desempenha duas funções importantes como ferramenta para coleta de dados: a função referencial e avaliativa. A função referencial descreve eventos e experiências sob um perspectiva temporal, onde a ordem é sequencial, partindo-se do passado para o presente. A função avaliativa, por sua vez, conecta os eventos com o momento da produção narrativa revelando o que as experiências significaram para as pessoas envolvidas e como foram apreciadas.

Também de acordo com Kelchtermas (2009), há cinco componentes que caracterizam o autoconhecimento de um professor. São eles: autoimagem, autoestima, percepção do trabalho, motivação para o trabalho, e perspectivas para o

futuro. A autoimagem é formada basicamente por componentes descritivos e pode ser verificada em como os professores tipificam a si mesmos e em como os outros o refletem (comentários de alunos, pais, colegas, diretores, etc). A autoestima envolve o apreço que o professor demonstra por seu desempenho em seu trabalho. Muitas vezes encontra-se a autoestima por meio da pergunta “Quão bem estou me saindo em minha atuação como professor?”. A mesma pergunta pode ser usada para a identificação da percepção do trabalho. Isto demonstra o caráter imbricado da autoestima e percepção do trabalho. Em suma, a percepção do trabalho responde as seguintes perguntas: “o que devo fazer para ser um bom professor?”, “quais tarefas devo realizar e que são essências para que tenho o sentimento de que estou trabalhando a contento?”, “o que considero como deveres imprescindíveis que devo cumprir e o que não aceito como meu trabalho?”. A motivação para o trabalho refere-se aos motivos que levam a pessoa a escolher ser professor, permanecer na profissão ou desistir dela. Por último, como componente do autoconhecimento do professor, as perspectivas para o futuro revelam as expectativas sobre seu futuro na profissão e podem ser encontradas nas respostas à pergunta “Como me vejo, como professor, nos próximos anos e como me sinto sobre este futuro?”.

Diante do exposto, Kelchtermas (2009, p. 263) considera a profissão de professor como um trabalho que demanda a tomada de uma posição em relação ao que constitui um vida valorosa e significativa. Em suas palavras,

teaching implies taking a stance, choosing for a particular set of values and norms (goals) and engaging in their pursuit. This moral commitment, with its emotionally and personally engaging consequences is an inherent part of teaching and therefore of teaching as a discipline.

Deste modo, a profissão de professor é caracterizada e constituída pelo que o autor chama de vulnerabilidade (KELCHTERMAS, 2009). Em outras palavras, vulnerabilidade, neste contexto, não pode ser entendida apenas como um estado emocional, mas trata de uma característica estruturante da profissão. Ao se decidir por ensinar, o professor está se decidindo também por estar vulnerável, pois não tem o controle das condições em que trabalha, nem da aprendizagem de seus alunos, nem do quanto suas decisões podem promover aprendizagem. Tudo isto resulta em um estado constante de vulnerabilidade que permeia ora um ora outro

dos cinco componentes descritos acima, que, no conjunto, expressam o autoconhecimento que um professor tem de si.

### Objetivos

Os objetivos desta pesquisa foram, prioritariamente, a identificação dos componentes cunhados por Kelchtermas em entrevistas com duas professoras da rede pública estadual sobre seu autoconhecimento profissional e a verificação das áreas onde emergem maior estado de vulnerabilidade. O objetivo secundário foi reconhecer instâncias de vulnerabilidades como característica estruturante da profissão do professor de língua inglesa que possam ser debatidas em cursos de formação de professores de língua inglesa e em programas como o PIBID.

### Metodologia

Este estudo discute a autocompreensão e instâncias de vulnerabilidade profissionais de duas professoras de uma escola pública estadual. As duas professoras trabalham na mesma escola, sendo uma no período matutino (professora A) e a outra (professora B) no turno vespertino e noturno. A professora A ensina há dezoito anos nesta escola e atualmente ministra aulas de inglês para quatro turmas de ensino fundamental e duas turmas de ensino médio. A professora B ensina há dezoito anos na mesma escola e atualmente ministra aulas de inglês para as turmas do ensino médio. As turmas possuem em média de trinta a quarenta alunos cada. As duas professoras são formadas em Letras Português e Inglês e possuem os títulos de especialistas em dois cursos de pós-graduação.

Esta pesquisa trata de um estudo de caso e, portanto, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas (CRESWELL, 2013). As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas literalmente. O processo de análise de dados foi realizado em duas fases: uma análise vertical, em que cada uma das entrevistas foi analisada separadamente, buscando-se por trechos que caracterizavam pequenas narrativas e uma análise horizontal em que as entrevistas são analisadas em comparação.

O enfoque principal recaiu nas respostas que indicavam, na percepção individual de cada professora, como se autocompreendem profissionalmente e o que lhes faz sentirem vulneráveis (KELCHTERMAS, 2009) enquanto professoras de inglês no contexto específico em que trabalham.

## Resultados / Discussão

Os resultados parciais revelam que a profissão do professor é de caráter público e está constantemente submetida às influências da comunidade escolar. Revelam também que, dentre os componentes de Kelchtermas (2009), a percepção do que é o ofício e perspectivas para o futuro sobressaíram nos relatos das professoras. As seguintes categorias foram encontradas nos dois relatos sobre o componente percepção do ofício:

1- Uso da língua inglesa; 2- Ensino de habilidades; 3- Conceito de língua; 4- Influências externas à sala de aula; 5- Isolamento profissional; 6- Papel do professor de língua inglesa; 7- Violência na escola; e 8- Mudança gradativa de crenças. Sendo que as duas últimas surgiram apenas no relato da professora A.

Apenas duas categorias foram encontradas no componente perspectivas para o futuro: São elas: 1- Crença na ineficácia do sistema educacional e 2- Oportunidades para formação continuada remunerada. Sendo que cada uma foi relatada por cada uma das professoras.

Em análise horizontal comparativa, os dados retratam o caráter temporal e relacional do ofício do professor de língua inglesa dado o contexto em que este atua. Isto trouxe à tona os componentes da autocompreensão de ambas as professoras bem como as instâncias de vulnerabilidade. Apesar de terem sido encontradas as mesmas categorias nos dois relatos, as professoras A e B divergem em todas elas, excetuando apenas pelo isolamento profissional vivenciado por ambas. As áreas de vulnerabilidade profissional também divergem. Para a professora A o tempo e as experiências trouxeram uma mudança gradativa em suas crenças educacionais bem como vivência a escola como um local de trabalho violento. Para a professora B o desencontro entre o seu conceito de língua e as políticas educacionais da Secretaria de Educação Estadual é fator preponderante de insatisfação profissional.

## Conclusões

Os conceitos das professoras sobre suas percepções do que é o ofício do professor de língua inglesa e suas perspectivas para o futuro são essenciais para o modo como se autocompreendem como profissionais da área de ensino de língua inglesa. Entender os pontos de vulnerabilidade e como o professor se autocompreende em seu local de trabalho traz luz as questões idiossincráticas que

permeiam a profissão. Questões que, por sua vez e ao mesmo tempo, revelam possíveis ações políticas que se fazem necessárias para a melhoria das condições de trabalho bem como instrui diretrizes para cursos de formação docente e para programas como o PIBID.

#### Referências bibliográficas

CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage Publications, 2013.

HARGREAVES, A. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press, 2003.

KELCHTERMAS, G. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability, and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 15, n.2, p. 257-272, 2009.

KELCHTERMAS, G. Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, p. 995–1006, 2005.

KELCHTERMANS, G. Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, vol. 26 n.3, p.307–323, 1996.

## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA NO ENSINO DE FÍSICA

HERISSON MIRANDA REIS<sup>1</sup>; JAQUELINE GARCIA SILVA<sup>2</sup>; MAURO ANTONIO ANDREATA; JALLES FRANCO RIBEIRO DA CUNHA<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>Universidade Federal de Goiás / Catalão, herissonmiranda1@hotmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal de Goiás / Catalão, jaquelinegarcia15@hotmail.com

<sup>3</sup>Universidade Federal de Goiás / Catalão, jallesfranco@gmail.com

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa, Física no Ensino Médio.

### **Justificativa / Base teórica**

Neste trabalho, relatamos nossa atuação no Colégio Estadual Dona Iayá, na cidade de Catalão / Goiás, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Física da Universidade Federal de Goiás / Regional Catalão. Após observações realizadas na escola, notamos que a maioria dos alunos tem dificuldades para aprender a disciplina de Física e por isso se sentem desmotivados, com pouco interesse na matéria e com dificuldades de relacionar a teoria com a prática. Além disso, percebemos que a escola utiliza o método de ensino tradicional, em que o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem. A técnica mais utilizada para o processo de aprendizagem é a memorização.

Com a intenção de tornar o aprendizado da disciplina de Física agradável e útil na vida dos alunos e, com a finalidade de obter melhor compreensão dos conteúdos e maior interação entre professor/aluno, usamos alguns dos princípios propostos pelo educador Marco Antônio Moreira. Sua teoria da Aprendizagem Significativa Crítica (ASC) pretende levar o aluno a fazer parte de sua cultura sem ser dominado. Podemos citar como exemplo, o uso desenfreado da tecnologia que produz analfabetos científicos em massa, ou seja, pessoas que não reconhecem os benefícios de tal meio. Os princípios facilitadores da ASC, segundo Moreira (MOREIRA, 2010, p. 8 a 18) são:

1) Princípio do conhecimento prévio. Aprendemos a partir do que já sabemos.

- 2) Princípio da interação social e do questionamento. Ensinar / aprender perguntas ao invés de respostas.
- 3) Princípio da não-centralidade do livro de texto. Do uso de documentos, artigos e outros materiais educativos. Da diversidade de materiais instrucionais.
- 4) Princípio do aprendiz como preceptor / representador.
- 5) Princípio do conhecimento como linguagem.
- 6) Princípio da consciência semântica.
- 7) Princípio da aprendizagem pelo erro.
- 8) Princípio da desaprendizagem.
- 9) Princípio da incerteza do conhecimento.
- 10) Princípio da não utilização do quadro-de-giz. Da participação ativa do aluno. Da diversidade de estratégias de ensino.
- 11) Princípio do abandono da narrativa. De deixar o aluno falar.

### **Objetivos**

Desenvolver o projeto de acordo com a matéria aplicada; ampliar o interesse do aluno por outras matérias, com o intuito de melhorar a capacidade de interpretação de textos, conhecimento histórico, interesse pelas ciências, para um melhor desempenho na Física; melhorar a nossa capacidade de relacionamento com os alunos e com a escola e aprender maneiras de desenvolver nosso trabalho com mais eficiência.

### **Metodologia**

Antes de desenvolver alguns dos princípios propostos por Moreira, foram feitas observações de aulas ministradas pelo professor Carlos Antônio no colégio estadual Dona Iayá. A partir dessas observações, constatamos que os alunos encontram dificuldade em entender os conceitos físicos e as operações matemáticas. A partir disso, elaboramos um questionário para conhecer as expectativas de cursos que eles gostariam de fazer no futuro e qual era a concepção a respeito da Física. Também fizemos um pequeno teste de múltipla escolha acerca do conteúdo abordado em sala de aula afim de verificar o nível de assimilação do mesmo. Ao concluirmos a intervenção, analisamos os resultados, e de forma significativa a maioria dos alunos tiveram dificuldade para responder ao questionário. De vinte e nove alunos apenas quatro acertaram todo o interrogatório. Nove alunos

responderam somente o que diz respeito a concepção pessoal da física. Os demais confundiram os enunciados ou deixaram em branco as respostas.

Nossa proposta, como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), é auxiliar o professor a tornar ainda mais significativa a matéria de física para os alunos, que

“Nesse processo, que é não-litera e não-arbitrário, o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade. (Moreira e Masini, 1982, 2006; Moreira, 1999, 2000, 2006; Masini e Moreira, 2008; Valadares e Moreira, 2009).”

Após correção dos testes, fizemos outra intervenção afim de esclarecer alguns conceitos. Para isso dividimos a turma, obtendo assim melhor controle e de forma dinâmica e usando o método de inquérito, respondemos perguntas com outras perguntas.

### **Resultados / Discussão**

Após dividirmos a sala demos início a intervenção, na qual consistiu em realizar um resumo do que foi estudado. Para isso, usamos o diálogo com perguntas relacionadas, afim de os fazerem pensar o motivo de tais conceitos. Além disso, ficamos por dentro de seus cotidianos, notando que muitos alunos que ali estavam possuem vontade de aprender, mas as vezes sofriam dificuldades devido ao sono, pois precisam trabalhar em outro período, ou por inimizades que foram se criando devido as diferenças existentes, principalmente pelo fato de uns serem mais esforçados que outros. A partir disso, reforçamos que erros fazem parte do processo de aprendizagem, e que para conseguirem maior proveito devem participar mais das aulas. De acordo com Moreira (MOREIRA, 2010, p. 20), para conseguirmos êxito com a aplicação dos princípios necessita-se, em primeiro lugar, interesse dos alunos. Inicialmente, a participação era bem pequena mas, com a conversa e brincadeiras realizadas afim de “quebrar o gelo” o interesse geral dos alunos pela disciplina foi crescente.

### **Conclusões**

Acreditamos que depois do desenvolvimento dessa atividade passou a haver um maior interesse dos alunos pelas aulas. Imaginamos que passaram a ver a Física como uma disciplina presente no dia-a-dia, fazendo com que esta não seja vista apenas como um conjunto de fórmulas a serem decoradas mas como parte presente na sua experiência cotidiana.

### Fonte de Financiamento

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.

### Referências

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa crítica**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

Moreira, Marco A. (1999). **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB. 129 p.

Moreira, Marco A. (2000). **Aprendizaje significativo: teoría y práctica**. Madrid: VISOR. 100 p.

Moreira, Marco A. (2006). **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da UnB.

## O ESTUDO DA NATUREZA DA CIÊNCIA NO PIBID-BIOLOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA

SANTOS, Isabela Cristina de Oliveira<sup>1</sup>; SIMÔR, Verônica Izoton G; SILVA, Degmar Ribeiro; GOLDSCHIMIDT, Andréa Inês; GUIMARÃES, Simone Sendin Moreira.

[1](mailto:criss_bela@yahoo.com.br)[criss\\_bela@yahoo.com.br](mailto:criss_bela@yahoo.com.br); [2](mailto:veroniaizoton@gmail.com)[veroniaizoton@gmail.com](mailto:veroniaizoton@gmail.com) [3](mailto:degrsilva@hotmail.com)[degrsilva@hotmail.com](mailto:degrsilva@hotmail.com) [4](mailto:andreainesgold@gmail.com)[andreainesgold@gmail.com](mailto:andreainesgold@gmail.com); [5](mailto:sisendin@gmail.com)[sisendin@gmail.com](mailto:sisendin@gmail.com)

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID-Ciências Biológicas; ensino de ciências;

### JUSTIFICATIVA

Atualmente a sociedade apresenta uma percepção quase consensual de ciência em que o “cientificamente comprovado” passou a ser visto como verdade absoluta, como algo bom, positivo para vida cotidiana das pessoas. Mas, será que isso é sempre assim? A ciência é uma verdade? Coisas cientificamente comprovadas são boas *a priori*?

Como futuras professoras de ciências/biologia nos inquietamos com essas questões pois a escola como *locus* de um saber sistematizado pode corroborar com essas percepções ou ampliar o entendimento dos estudantes acerca dos fenômenos científicos bem como sobre a utilização da ciência e suas tecnologias em diversas situações cotidianas. Em nosso caso, um dos momentos, na formação inicial, em que vivenciamos essas discussões relacionadas a ciência e sua natureza foi o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

O PIBID, subprojeto Biologia da UFG Campus Goiânia, nessa edição, discute a inserção da história e filosofia da biologia no ensino de ciências e biologia a partir de atividades experimentais. No contexto desse projeto entender a natureza da ciência que se ensina é importante, isso porque, como diz Bizzo (2012, p.151), “a maneira como se concebe a ciência tem repercussão direta sobre como ela é ensinada”. Assim, para iniciar a construção desses conhecimentos a respeito da natureza da ciência a opção

do grupo do PIBID-Biologia foi discutir, durante o primeiro semestre de 2014, o livro “O que é ciência afinal?”, de Alan Chalmers (1993).

Chalmers (1993) discute em seu livro várias teorias sobre a natureza da ciência dentro do que podemos chamar de filosofia da ciência. Entendemos que essa discussão introdutória poderia ser significativa para formação de todos os envolvidos nesse processo (coordenadoras, professores supervisores e licenciandos) em especial relataremos como essas discussões modificaram a nossa relação com a ciência que ensinaremos na escola.

### **OBJETIVOS**

Relatar a experiência de leitura e discussão sobre ciência durante o primeiro semestre do PIBID-Biologia (Goiânia) a partir do livro “O que é ciência afinal?”, de Alan Chalmers (1993) indicando as transformações nas ideias das futuras professoras em formação sobre ciência e as relações dessas reflexões com as vivências na escola campo.

### **METODOLOGIA**

O presente trabalho se constitui um relato de experiência a partir das leituras e discussões acerca do livro “O que é ciência afinal?”, de Alan Chalmers (1993). No decorrer do primeiro semestre de 2014 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Ciências Biológicas, foram realizadas leituras semanais dos capítulos e realizados debates em relação aos mesmos, bem como a construção de resenhas e, por fim, de uma tabela com a relação dos pontos principais das correntes de epistemologia da ciência apresentadas no livro. Esse processo foi realizado paralelamente à vivência na escola, para acompanhar e observar a rotina escolar uma vez por semana.

### **RESULTADOS/DISCUSSÃO**

A partir da leitura e discussão da obra de Chalmers (1993), percebemos que teve início uma mudança nas ideias de ciência apresentadas pelo grupo de licenciandos do PIBID-Biologia. Os debates provocaram reflexões e a ampliação da ideia de ciência em nós, saindo do entendimento ingênuo, de acordo com a perspectiva de Chalmers (1993), para um mais elaborado. A

organização de um quadro com as diferentes correntes também foi importante para esclarecer a dinâmica do pensamento científico. As principais correntes e discussões foram organizadas conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Correntes apresentadas no livro “**O que é ciência afinal?**”, de Alan F. Chalmers, tradução de Raul Fiker. São Paulo, Brasiliense

<b>Indutivismo</b>	Derivada de fatos de observação;
	Corpo do conhecimento científico é construído pela indução a partir da base segura fornecida pela observação;
	Desde que certas condições sejam satisfeitas, é legítimo generalizar a partir de uma lista finita de proposições de observação singulares para uma lei universal singulares para uma lei universal;
	Progresso cumulativo.
<b>Falsificacionismo</b>	Ênfase dada ao caráter revolucionário do progresso científico;
	Características sociológicas das comunidades científicas: Paradigma capaz de sustentar uma tradição de ciência normal; Rejeita todo tipo de falsificacionismo; Progresso através de revoluções.
<b>Lakatos</b>	Resistir à crítica da história da ciência;
	Um programa de pesquisa é melhor que um rival se for mais progressivo;
	A natureza progressiva de um programa depende de seu e a extensão em que ele tenha levado ao sucesso novos grau de coerência e a extensão em que ele tenha levado ao sucesso novas predições;
<b>Racionalismo</b>	Universalidade e caráter não-histórico;
	São científicas apenas aquelas teorias capazes de ser claramente avaliadas em termos do critério universal e que sobrevivem ao teste
	A verdade, a racionalidade e a ciência, são vistas como sendo intrinsecamente boas.
<b>Relativismo</b>	Aquilo que é considerado como melhor ou pior em relação às teorias científicas variará de indivíduo para indivíduo e de comunidade para comunidade;
	Nega a existência de uma categoria única, a “ciência”, que é intrinsecamente superior a outras formas de conhecimento.
<b>Objetivismo</b>	Enfatiza que itens do conhecimento;

	O conhecimento é tratado como algo exterior às mentes ou cérebros dos indivíduos.
<b>Individualismo</b>	O conhecimento é compreendido em termos das crenças dos indivíduos;
	“O conhecimento, deste ponto de vista, é a crença verdadeira adequadamente provada, ou alguma fórmula semelhante.”
<b>Feyerabend</b>	Metodologia não oferece regras que orientam escolha de teorias ou programas;
	Incomensurabilidade: dependência que a observação tem da teoria
	Rejeita a idéia de que poderá existir um argumento decisivo a favor da ciência sobre outras formas de conhecimento não comensuráveis com ela;
	Defende o “cultivo da individualidade, que é a única coisa a produzir ou que podem produzir seres humanos bem desenvolvidos”.
<b>Realismo</b>	As descrições do mundo que envolvam entidades observáveis descrevem realmente como o mundo é mundo existe independente de nossa percepção ou crença.
<b>Instrumentalismo</b>	Descrições do mundo observável serão verdadeiras ou falsas se descritas corretamente ou não;
	As elaborações teóricas, no entanto, são projetadas para nos dar um controle instrumental do mundo observável e não devem ser julgadas em termos de verdade ou falsidade, mas antes em termos de sua utilidade como instrumentos;
	Descrições do mundo que envolvam entidades observáveis descrevem realmente como o mundo é, mas as descrições de sistemas que envolvam conceitos teóricos não o fazem.

O modo de encarar ciência, como um “amontoado” de conhecimentos descontextualizados, apresentados em várias disciplinas específicas da matriz curricular da graduação começou a ser desconstruído, complementado, refletido, e começou a existir em uma forma mais complexa. Estamos em um processo de mudança, deixando de encarar a ciência a partir de uma visão reducionista buscando um entendimento mais processual, histórico e contextualizado.

Esta fundamentação teórica também foi importante nas vivências realizadas semanalmente na escola pois tornou possível uma visão mais crítica e reflexiva do ato de observar a realidade escolar em relação aos aspectos da ciência, permitindo-nos pensar em maneiras de abordar a ciência na escola não apenas como uma matéria memorística, mas sim relacionando-a com a realidade dos estudantes.

Acreditamos que o embasamento teórico construído através da leitura e da relação desta com as atividades na escola contribuíram para nos proporcionar uma leitura mais ampla da ciência e do seu ensino na escola.

## CONCLUSÕES

Após todas as discussões e análises do livro “O que é ciência afinal?”, de Alan Chalmers (1993), é interessante considerar sua importância na nossa formação acadêmica. A partir dos pontos ressaltados pelo autor no decorrer da sua análise da natureza da ciência é possível a construção de um pensamento crítico-reflexivo, mais abrangente. Deste modo, nossa formação pode se tornar mais enriquecida e nossas habilidades para o trabalho como professoras podem ser mais amplas.

Consideramos que a oportunidade de vivenciar discussões amplas em relação à ciência em nossa formação contribui com a futura prática docente na educação básica, de modo que as reflexões realizadas a partir do livro do nos possibilitaram ressignificar nosso papel enquanto representantes do conhecimento científico na escola, pois, de acordo com Leite (apud COMARU e OLIVEIRA, 2003, p. 17) “é na sala de aula que o conhecimento científico se transforma em conteúdos de ensino para dinamizar as aprendizagens de todos”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIZZO, Nélío. **Pensamento científico: a natureza da ciência no ensino fundamental**. São Paulo: editora Melhoramentos, 2012

CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal?**. 2º edição, ed. Brasiliense, 1993.

COMARU, Patrícia A.; OLIVEIRA, Anelise F. **A construção do ser professor nas trajetórias formativas: ressignificações pertinentes**, 2003.

## O OLHAR DOS BOLSISTAS SOBRE O IMPACTO DO PIBID HISTÓRIA NA ESCOLA PARCEIRA

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

[jack-oliveira17@live.com](mailto:jack-oliveira17@live.com)

[jacke.albuquerque@hotmail.com](mailto:jacke.albuquerque@hotmail.com)

[meunices@live.com](mailto:meunices@live.com)

[marciasantoss@gmail.com](mailto:marciasantoss@gmail.com)

**Jackeline de Oliveira Silva; Jackeline Albuquerque da Rocha; Maria Eunice Silva; Márcia Pereira dos Santos** ( Orientadora).

**Palavras – chave:** História; Colégio Maria das Dores Campos; Experiências de Ensino.

### **Base Teórica:**

Tomando por base de reflexão autores como Luiz F. Cerri ( 2011), Selva G. Fonseca 2010), Carla Pinsky, et all ( 2009), Edgar Morin (2007) e, claro como eixo guiador dessas discussões historiográficas, March Bloc ( 2001). Tais reflexões nos permitem perceber que há uma dificuldade social de não se localizar historicamente, e isso é um problema que a academia vem discutindo, mas até o momento com pouca repercussão na escola. Para autores como Cerri (2011) essa é uma questão de consciência história, não da falta dela, mas do direcionamento da mesma como ponto de referencial entre o presente e o passado. Temos a impressão de que a cada dois passos dados para frente, três são dados para trás, especialmente no campo do ensino de história. Esses passos retrógrados vem muito de uma impossibilidade de se localizar historicamente, o que os homens fazem e como refletem sobre esse fazer. Assim, teoricamente partimos de uma concepção da história como *ciência dos homens no tempo* (BLOCH, 2001), defendida pelos Annales, e que, no nosso caso, tem como sustentáculo a cultura e suas representações como meio de se discutir a história, daí nossa opção por Chartier (1998) e Pinsky (2009), como autores que nos instrumentalizam em nossas propostas didáticas, aulas temáticas, oficinas, projetos de estudo e produção de materiais didáticos e, por fim, nossa reflexão nos leva a pensar o que é ensinar história e qual o papel do ensino de história, expondo que acreditamos,

como Morin ( 2007) que a educação do futuro está por ser construída e somos nós, professores em formação os principais responsáveis por ela.

### **Objetivo**

Partindo da experiência do PIBID/História sempre atuante nas escolas parceiras tentamos analisar os impactos que o mesmo ocasionou na escola parceira que acessamos. Utilizando de relatos individuais dos próprios bolsistas podemos perceber o todo partindo da perspectiva de cada um, assim, nosso foco central nesse artigo é compreender qual o impacto que o PIBID-História teve ao longo de suas atividades.

Nesse novo projeto – 2013/2018 – o PIBID-História atende duas escolas, porém para discussão presente neste trabalho optamos analisar apenas uma das escolas parceiras visando uma melhor análise visto que, o espaço nos delimita.

### **Metodologia**

Assim, apresentaremos a escola parceira Colégio Estadual Maria das Dores Campos - CEMDC que desde o início das atividades do PIBID – História, em 2011 – se mostrou de braços abertos às intervenções e ações propostas pelo grupo. Esse é um colégio periférico que em sua estrutura evidencia muito de seus problemas enfrentados diariamente. Mas muito além de problemas, muitas atividades do PIBID foram realizadas e cada uma delas em seu processo foi pensada na teoria e também na prática. Logo, acreditamos que, num primeiro momento, algumas tenham funcionado, outras, nem tanto, mas através dessa relação temos clareza que transformações ocorreram, e que os impactos no colégio se deram de forma positiva, pois nos auxiliou a repensar o seu contexto e como as práticas de ensino vem sendo ministradas e, ao mesmo tempo, os deixou evidentes para a própria comunidade escolar, já que como sendo nós os de fora, o processo pode ser analisado. Tais impactos também puderam ser sentidos no nosso grupo, pois nosso papel não foi de detentores do conhecimento e sim de aprendizes de tudo aquilo que as vivências na escola podiam oferecer, assim a formação que obtivemos, em relação a nosso futuro de professores foi ímpar, porque nos mostrou o que é a escola. Assim, nos valem de muitas metodologias, mas para esse artigo nos restringiremos às discussões e reflexões advindas dos processos de observação participante.

## Resultados/Discussões e Análises

Estruturalmente o CEMDC tem, como tantos outros colégios do país, sérios problemas. Desde sua fundação na década de 1990, nunca houve um projeto de expansão das salas de aula que desse conta das demandas da escola: sempre passa apenas por reformas, uma pintura ali, um gramado aqui, mas sem uma política de melhorar a instituição. Enquanto isso o número de alunos cresce consideravelmente, em uma estrutura incapaz de absorver tal crescimento. Um exemplo claro é que em 2013, ocorreu de salas serem divididas em duas para dar conta da demanda. Sabemos que o caso da CEMDC é apenas um, numa infinidade de escolas no Brasil, mas ao mesmo tempo é nesses espaços reais, repletos de problemas que está a prática do ofício do professor de história, e é nesse mesmo espaço real que está inserido o PIBID, que mantém um diálogo entre a escola, o futuro professor e a universidade. Logo as implicações recebidas pela escola parceira repercutem naquelas vivenciadas por nós bolsistas e vice e versa. Outras situações como violência na escola, falta ou troca de professores são frequentes e, a nosso ver são dificultadores do ensino e aprendizagem, porém, acreditamos que mesmo nessas condições é possível fazermos e muito por um ensino de qualidade e respeitoso a alunos e professores, se nos atemos as próprias características do ensinar e aprender do mundo atual.

Com isso, pensamos que o ensino de história deve ser construído de forma multilateral (FONSECA, 2003), como um processo que não envolva somente o aluno enquanto receptor, mas que envolva também o professor como guia de aprendizagem, que considere o que o aluno já trouxe com a sua experiência de vida como meio de se aprender história, pois isso, segundo Cerri (2011), remete a uma consciência histórica existente que precisa ser norteadas. Quando se leva em conta a vida do aluno, leva-se em conta sua história, fazendo com que ele se perceba enquanto sujeito histórico, questione as verdades absolutas, desconstrua os preconceitos impostos e utilize sua consciência para trilhar os caminhos futuros pautados naquilo que a história já mostrou. Foi nessa perspectiva que o PIBID/História trabalhou e resolvemos ter um momento de reflexão sobre o impacto do PIBID na escola, no qual resumimos as reflexões de cada bolsista, o que se tornou o material para a construção deste trabalho. Tomando a sala de aula como nosso espaço de atuação política, tentamos desconstruir, desnaturalizar as verdades

absolutas remanescentes na sociedade, seja nas nossas atividades práticas ou teóricas, construindo enfrentamentos para nós mesmos. Tentamos mostrar para a escola que mesmo frente a inúmeros enfrentamentos seu papel ainda é guia do ensino aprendizagem de seus alunos, sendo portanto sua função social nortear uma consciência histórica já existente. Ou seja, nosso trabalho visou colocar na prática nossas reflexões teóricas.

### **Conclusão:**

Nossa atitude de analisar os relatos, foi para mostrar que cada um deles, mesmo próximos na linha de raciocínio, traz algo inovador, algo que passa pela subjetividade e percepção individual, e quando falamos de subjetividade, queremos dizer nas experiências que cada um teve antes, durante e depois das ações do PIBID com a escola parceira, valorizando, assim, as características gerais do projeto, mas se atentando também às questões individuais. Isso nos lembra Edgar Morin, quando se preocupa na educação, no ensino, como processo de compreensão do mundo e de si mesmo e, para finalizar, trazemos as palavras do autor:

A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro (MORIN, 2007, p. 104).

### **Referências**

- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.
- CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa / Rio de Janeiro: Difel / Bertrand do Brasil, 1988.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 11ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. Ed. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

PINSKY, Carla B.(org.). **Novos Temas nas Aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009.

## PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Autor: JEAN RONNIELLY SOUZA AGUIAR (G/UFG)

E-mail: jeanronnielly@gmail.com

Co-autora: PRISCILA CLEMENTINO BEZERRA (G/UFG)

E-mail: Pris.cilacle@hotmail.com

Co-autor: WILTON DIVINO FLORES JUNIOR (M/UFG)

E-mail: wiltonufg@gmail.com

Co-autora: ANDRESSA COSTA CABRAL (G/UFG)

E-mail: addressacc2013@gmail.com

Co-autora: KARLA RACHEL DA CUNHA LOPES (G/PUC-GOÍÁS)

E-mail: karlarachel007@gmail.com

Palavras chave: leitura, escrita, mediação, histórias literárias.

### JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

Observando os alunos que cursam o ensino fundamental percebe-se certas dificuldades relacionadas a escrita e a leitura. Muitas das vezes a escola não oferece apoio a esses alunos para que essas dificuldades sejam sanadas. Nesse contexto, tornam-se importantes projetos que proporcionem um contato maior dos alunos com a língua portuguesa e sua respectiva literatura, para que além de gerar gosto pela leitura, esse contato possa auxiliar na competência escrita dos estudantes. Segundo CURTO, MORILLO E TEIXIDÓ “o modo de servi-lhes de modelo na tarefa de ler: ler muitos contos para eles... e todo tipo de material que se preze para ser lido em sala de aula”. Assim, procuramos intensificar o contato com a literatura de diversas formas. Para a realização deste trabalho utilizamos como referencial teórico livros que expõem questões relacionadas à alfabetização, à prática de leitura e à escrita como: *Alfabetização e Linguística* – Luiz Carlos Cagliari e *Escrever e Ler* – Lluís Maruny Curto, Maribel Ministral Morillo e Manuel Miralles Teixidó.

## OBJETIVOS

- Observar algumas dificuldades de escrita e leitura apresentadas por crianças do Ensino Fundamental.
- Elaborar projetos didáticos para auxiliá-las em seu desenvolvimento escolar.
- Despertar o gosto pela leitura.
- Mediar os alunos na leitura para uma melhor compreensão do texto impresso e contado.
- Listar livros de acordo com a idade e interesse dos alunos.
- Registrar experiências dos alunos com a leitura.
- Trabalhar o senso opinativo e persuasivo dos alunos.
- Utilizar livros, músicas, fantoches para a contação de histórias e desenvolver a oralidade dos alunos.

## METODOLOGIA

O desenvolvimento do projeto foi feito em várias etapas. Primeiramente, observamos a rotina da sala de aula para analisar como os alunos reagem diante das atividades aplicadas pela professora e para observar a reação deles com a escrita e a leitura. Depois foram selecionados pela coordenadora alguns alunos para participar das atividades propostas pelos pibidianos. Cada pibidiano ficou com um grupo de mais ou menos 7 crianças e, todos os dias, aplicava atividades diferenciadas com eles. Posteriormente, decidimos mudar o modo de ação e achamos mais conveniente fazer com que todos os alunos da escola tenham contato com as atividades. Deste modo, cada dia uma turma é escolhida e seus alunos são levados para a biblioteca para a aplicação das atividades com a participação de todos os pibidianos.

## RESULTADOS/DISCUSSÃO

Apesar de nosso projeto estar em andamento, aqui apresentamos alguns resultados preliminares. Após o início das atividades, cada grupo de intervenção desenvolveu algumas atividades de leitura e escrita, dentre as quais destacamos a produção de um livro cujo tema foi de livre escolha dos alunos. Nesse livro, alguns alunos relataram suas experiências pessoais, enquanto outros recontaram histórias literárias que já haviam ouvido. Portanto, todas as atividades propostas pelo grupo foram recebidas de forma positiva pelos alunos, e com a leitura de livros observamos o interesse deles pelas histórias contadas. Em todos os grupos de intervenção os alunos mostraram uma grande motivação a respeito da ideia de escrever um livro com suas próprias histórias, sendo preciso, a todo o momento, mediar o excesso de informação que eles davam.

## CONCLUSÕES

Com base no período de realização das atividades (em média 6 meses), pudemos concluir que os alunos nesta fase de aprendizagem podem, de forma agradável, ampliar suas habilidades de leitura e escrita, além de, através disso se tornarem leitores literários com condição de refletir sobre o que é lido. Percebemos que o interesse e o gosto pela literatura podem auxiliar na produção escrita e, com isso, fazer com que o rendimento escolar do aluno seja ampliado. As oficinas realizadas nos mostraram características do comportamento das crianças o que pode nos ajudar na elaboração de atividades para este público.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Lingüística. São Paulo: Scipione, 1997.
- CURTO, *Lluís Maruny*; MORILLO, Maribel M. TEIXIDÓ, Manuel M. *Escrever e ler* -. Volume I. Porto Alegre: Artmed, 2000.

## CHEMISTRY WAR: UMA PROPOSTA TEMÁTICA DE JOGO PARA O ENSINO DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO

**Jéssica Silva de Moraes (IC); Ana Paula Castanho (IC); Ana Paula Borges da Rocha (IC); Wesley Fernandes Vaz (PQ).**

**Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí.**

**anapaulacastanho\_15@hotmail.com**

Palavras chaves: Jogos lúdicos, ensino de Química, ligações químicas.

### Introdução

Nas últimas décadas, tem-se dado ênfase à Educação em Química na qual diversas estratégias e propostas têm sido discutidas e analisadas do ponto de vista da didática das Ciências (GIL-PEREZ, 1993; GALIAZZI *et al.*, 2001). Nesse sentido, uma das possibilidades é a utilização de jogos didáticos.

Segundo Kishimoto (1994), o jogo didático é considerado um tipo de atividade lúdica que possui duas funções: a lúdica e a educativa. Elas devem estar em equilíbrio, pois se a função lúdica prevalece não passará de um jogo, e se a função educativa for predominante será apenas um material didático. Os jogos se caracterizam por dois elementos que apresentam: o prazer e o esforço espontâneo, além de integrarem as várias dimensões do aluno, como a afetividade e o trabalho em grupo. Portanto, eles podem ser inseridos como impulsores nos trabalhos escolares.

As atividades com jogos apresentam o objetivo de estimular o raciocínio, à reflexão e ajudar o aluno a construir um novo conhecimento com relação os assuntos trabalhados. Levando assim o aluno a desenvolver com mais facilidade os conteúdos a eles apresentados. Quando se designa um jogo relacionado ao conteúdo escolar, ocorre o desenvolvimento de habilidades que envolvem o indivíduo em todos os aspectos: cognitivos, emocionais e relacionais. Além disso, torna o indivíduo ativo, com respostas criativas e eficazes para solucionar os problemas.

Ao jogar o aluno sente a necessidade de vencer, porém, jogar o provoca a tomar decisões, fazer representações mentais, elaborar estratégias e fazer previsões. Desta forma, a proposta é dar chance aos alunos de elaborar diferentes procedimentos de respostas, comparar esses procedimentos e criar argumentos

para justificá-los, aprender a detectar seus erros e aqueles cometidos pelos colegas, questionar e produzir conhecimento.

O ensino de Química apresenta um enfoque demasiadamente disciplinar, apresentando a ciência pura e trazendo diversos conceitos para os alunos sem um significado, ou seja, exigindo do aluno a memorização de nomes, fórmulas e cálculos. Tornando-se, desta forma, uma matéria monótona que utiliza muitas vezes apenas o quadro negro e o livro didático, mais conhecido como ensino tradicional. Uma solução é trazer o aprendizado de química juntamente com as situações vividas pelos alunos no cotidiano. Nesse caso, os jogos despertam o interesse dos alunos pela matéria estudada mudando a visão do que vem a ser o aprendizado de Química, pois são apresentadas e relacionadas situações vivenciadas no cotidiano (SOARES; 2013).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é propor um jogo de tabuleiro para o ensino da tabela periódica e ligações químicas, como forma de auxiliar os alunos para que possam sair da monotonia do giz e da lousa e terem um melhor desempenho na disciplina, já que os jogos lúdicos são ferramentas importantes no ensino e aprendizagem de Química.

### **Método**

O jogo foi aplicado em duas aulas consecutivas (1h40min) para 34 alunos de 1º ano do ensino médio de uma escola pública. Para coleta dos dados foi utilizado um questionário com o objetivo de avaliar a percepção do aluno com relação ao trabalho desenvolvido. Os dados foram avaliados através da abordagem qualitativa descritiva (MORAES e GALIAZZI, 2007).

O primeiro passo na aula foi a explicação das regras e das estratégias estabelecidas do jogo para os três grupos que foram estabelecidos na sala de aula. O jogo é um tabuleiro (figura 1) separado por famílias da tabela periódica. Ao iniciar o jogo foi entregue as cartas de objetivo para cada grupo (figura 2). Em seguida, divididas em azul, amarelo e vermelho, foi distribuído duas cartas dos centros estratégicos (cartas coloridas) no qual deveriam colocar dois átomos em seus centros estratégicos. Em sentido horário, cada grupo deveria colocar um átomo nos elementos do mapa, onde nenhum elemento deveria ficar vazio.

Para cada grupo ganhar mais átomos, era necessário contar a quantidade de elementos no mapa que o grupo ficou e dividir por dois, se o total for ímpar diminui 1

e divide por 2 essa será a quantidade de átomos a receber, que deve ser distribuído por qualquer elemento que seja seu e de sua escolha.

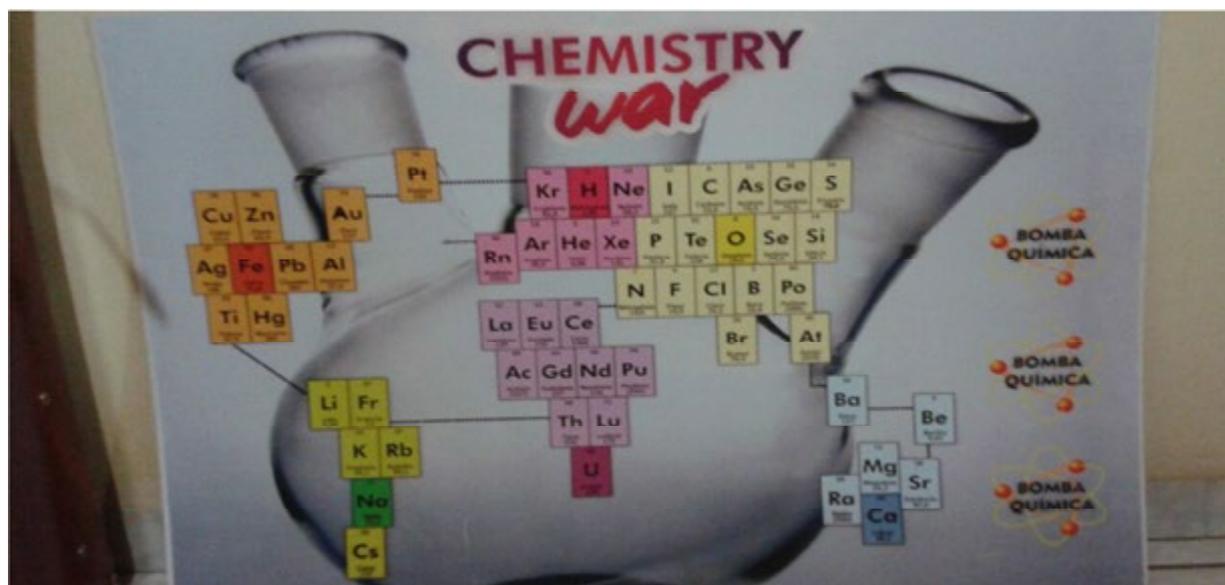


Figura 1 – tabuleiro do Jogo *Chemistry War*



Figura 2 – Cartas e peões do jogo *Chemistry War*

O ataque dos átomos deve ser feito através dos dados que deve permanecer com um átomo de ocupação, ataque que ocorre apenas se for de fronteira a fronteira ou onde estiver a seta de localização. Uma outra opção de ataque quando estiver fora de alcance é usar as bombas químicas, cada jogador tem direito a 3 bombas

químicas, lembrando que elas não destroem o átomo de ocupação. O ataque será feito com três dados pretos e a defesa será feita com três dados brancos. O grupo que obter maior pontuação responderá uma pergunta que será retirado das cartas pelo próprio grupo. Se acertar o ataque será satisfatório, se errar o ataque não será satisfatório, assim segue o mesmo para defesa. Cada jogador tem direito no máximo 5 jogadas por vez. Ganha o jogo quem terminar o seu objetivo.

## Resultados e Discussão

No questionário cerca de 27 alunos responderam que a experiência do jogo na sala de aula proporcionou maior compreensão do conteúdo, somente 7 alunos responderam de forma negativa. As respostas do questionário mostraram a determinação que os alunos tiveram para pesquisar as respostas para cada questão do jogo, assim, pode-se perceber que o jogo realmente fez com que os alunos compreendessem os conteúdos abordados.

De acordo com Melo (2005), o lúdico é um importante instrumento de trabalho. O mediador, no caso o professor, deve oferecer possibilidades na construção do conhecimento, respeitando as diversas singularidades. Essas atividades oportunizam a interlocução de saberes, a socialização e o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo quando bem exploradas. Quando se cria ou se adapta um jogo ao conteúdo escolar, ocorrerá o desenvolvimento de habilidades que envolvem o indivíduo em todos os aspectos: cognitivos, emocionais e relacionais. Tem como objetivo torná-lo mais competente na produção de respostas criativas e eficazes para solucionar os problemas.

Outra questão mais específicas dos conteúdos de ligações químicas foram abordadas: A partir da aplicação do jogo a ligação covalente pode ser explicada da seguinte forma: a) Uma ligação entre metais/metais; b) Uma ligação que doa elétrons; c) Uma ligação que compartilha elétrons.

As respostas de todos os alunos foram corretas, marcando a alternativa “c”, assim, percebeu-se que o jogo conseguiu trabalhar com criticidade de cada aluno para que pudessem raciocinar para responder de forma correta.

O jogo *Chemistry War* possibilitou a ilustração de aspectos relevantes ao conteúdo como a revisão e síntese de conceitos importantes. A avaliação de conteúdos já desenvolvidos é outro recurso didático educativo que podem ser utilizados em momentos distintos através dos jogos (CUNHA; 2004).

## Conclusões

Observou-se durante a realização do jogo, através da socialização dos alunos com o seu grupo, que os alunos tiveram facilidade no desenvolvimento do jogo, aprenderam rápido a usar as cartas, os dados, e o tabuleiro, a compreensão dos conteúdos e o interesse pela pesquisa das respostas.

Deste modo, criou-se neste trabalho uma forma alternativa para o ensino de Química através de abordagem prática em sala de aula e da elaboração do material didático para melhorar a percepção e a motivação dos alunos do primeiro ano do ensino médio sobre a Química e conduzi-los a uma melhor aprendizagem dos conceitos científicos.

Outra possibilidade do jogo *Chemistry War*, não explorada neste trabalho, é utiliza-lo para verificação da aprendizagem dos alunos. Professores, muitas vezes, utilizam esse tipo de material, como o jogo, para motivar a abordagem de novos conceitos, trabalhar certas habilidades ou ainda de verificação do processo de aprendizagem.

## Referências bibliográficas

- CUNHA, M. B. Jogos de Química: Desenvolvendo habilidades e socializando o grupo. IN: XII Encontro Nacional do Ensino de Química.12, 2004. Resumos ENEQ – 028. Goiânia, 2004.
- GALLIAZZI, M. C. ROCHA, J. M. B. SCHMITZ, L. C. SOUZA, M. L. GIESTA, S. GONÇALVES, F. P.I. Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como formação de professores de ciências. **Ciência e Educação**. v.7. n. 2. p. 249-263, 2001.
- GIL-PEREZ, D. Contribución de la Historia y de la filosofía de las Ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza e aprendizaje como investigación. **Enseñanza de las Ciencias**. v. 11, n. 2, p. 197-212, 1993.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- MELO, C. M. R. As atividades lúdicas são fundamentais para subsidiar ao processo de construção do conhecimento. **Información Filosófica**. v.2, nº1, p.128- 137, 2005.
- SOARES, M. H. F. B. **Jogos e Atividades Lúdicas para o Ensino de Química**. Goiânia: Kelps, 2013.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.

## A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

JOAO CARLOS DE LIMA NETO-IESA/UFG (joaocarlos@homail.com)  
DALVA ETERNA GONÇALVES ROSA - FE/UF (dalvaeterna@gmail.com)  
FERNANDA RAQUEL BORGES – EMPTS (fernandaborges@hotmail.com)  
RANILA GARCIA BRITO - FE/UFG (ranilagbrito@gmail.com)  
JANILSON SOUZA DOURADO - IESA/UFG (janilsonsouza2012@gmail.com)

Palavras-chave: Espaço Escolar, Ensino, Aprendizagem.

### Justificativa/ Base teórica

A proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID é iniciar e socializar estudantes de licenciatura na realidade da futura profissão docente, proporcionando oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, além de propiciar a valorização do magistério e a elevação da qualidade da formação inicial, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Nessa perspectiva, o subprojeto interdisciplinar “*Alfabetização e Letramento científico: uma leitura de mundo*”, que envolve os cursos de licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas e Geografia têm como objetivo inserir os bolsistas no contexto das duas escolas parceiras, com vistas a promover a alfabetização científica dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e o desenvolvimento de habilidades que permitam a familiarização com conceitos científicos presentes no cotidiano. Para isso é fundamental que a formação realizada nesse subprojeto tenha a investigação como princípio educativo, no intuito de preparar professores críticos e autônomos, capazes de relatar, refletir, discutir, explicar e se posicionar mediante as situações educacionais complexas.

Os dados empíricos do presente estudo se referem à Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães, situada no Parque Amazônia em Goiânia, onde são realizadas as atividades do subprojeto interdisciplinar. A proposta é lançar um olhar interdisciplinar sobre o espaço físico da escola, tomando como referência as reflexões de Freire (1996) sobre a importância das experiências formais e informais nos espaços-tempos da escola e na materialidade do espaço. O espaço entendido é

definido pelo conjunto das relações sociais que se manifestam por meio de funções e processos (SANTOS, 1978).

### **Objetivo**

Analisar a organização do espaço escolar da unidade, em especial as salas de aula das turmas A1 e A2, com vistas a compreender suas influências no processo de ensino e aprendizagem.

### **Metodologia**

Durante os meses de agosto e setembro de 2014 foram realizadas observações na escola campo, buscando aproximar os bolsistas PIBID do cotidiano escolar. Estas se seguiram de descrições sistematizadas em protocolo de registros, analisados em rodas de discussões e fundamentados por estudos de textos e debates, visando compreender a política educacional do município e o seu desenvolvimento na escola. Nesse trabalho fizemos um recorte que contempla a organização do espaço escolar, procurando refletir sobre as influências que esta exerce sobre os processos de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, a alfabetização científica dos alunos.

### **Resultados/Discussões**

Entendemos a escola como um espaço de socialização e construção do conhecimento e estes não ocorrem apenas entre as paredes da sala de aula, decorrem também das relações estabelecidas entre os educandos e os diversos ambientes da escola. Nossa análise se inicia antes mesmo de entrar na sala de aula, quando observarmos toda a lógica de distribuição, ordenação e utilização dos espaços e tempos da escola: a organização dos blocos do prédio e dos horários de funcionamento de acordo com os ciclos; a permanência dos educandos em período integral e a adequação do espaço físico que estes ocupam no contra turno, no desenvolvimento do projeto Mais Educação; o acesso dos educandos à quadra poliesportiva e ao quiosque durante as aulas de educação física ou ocasionalmente no recreio dirigido, o acesso ao parque restringe-se às turmas A1, A2 e Educação Infantil; há escala de revezamento na utilização dos espaços como a sala de leitura e o ambiente informatizado. Entendemos que estes espaços são "da e para a criança" e que a noção de espaço "vai sendo construída a partir da manipulação do espaço prático, por meio dos sentidos e dos próprios movimentos corporais"

(MOURA, 2009, p. 141-143). Sendo assim, ressaltamos a necessidade de que estes sejam organizados de modo a permitir que as crianças os explorem e os manipulem, descaracterizando as restrições existentes.

Ao abordar o ambiente da sala de aula, buscamos refletir sobre as influências que as condições físicas como a circulação do ar, a iluminação, a higienização, o conforto térmico e o barulho exercem sobre os educandos. Freire (1996) ressalta a necessidade de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas para o espaço pedagógico e que o desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e a prática pedagógica. No caso das salas observadas, apenas uma possui cortinas, as janelas são altas, não propiciam a circulação do ar e existem apenas dois ventiladores em cada sala.

O Projeto Político Pedagógico da escola prevê que todo o trabalho pedagógico seja planejado e organizado, considerando a estrutura do espaço escolar como um facilitador e mediador da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças e que este espaço seja adequado, atendendo às necessidades dos educandos, criando um ambiente acolhedor, proporcionando um clima de segurança e de confiança. O importante a ser observado aqui é a riqueza de estímulos que este ambiente poderá proporcionar aos educandos, entendendo o estímulo como a substância nutridora da mente humana (TORRE, 2004) e reconhecendo a relevância de componentes do ambiente sobre o desenvolvimento da criança.

O PPP também orienta as professoras a organizarem as carteiras de forma a facilitar a troca de ideias e os contatos visuais entre os alunos; Organizar com criatividade a sala de aula, preocupando com a estética dos cartazes na parede, planejando onde e como as atividades serão expostas; Colocar enfeites aéreos de acordo com o projeto trabalhado; Organizar os cantinhos de interesse, viabilizando sensações e experiências diversificadas e desafiadoras, além de reorganizar estes espaços frequentemente. Na prática, esse ordenamento das carteiras obedece aos níveis de aprendizado e graus de dificuldade dos educandos, constatado pelas professoras. Consideramos que seria interessante envolver os educandos na organização e na ornamentação destes espaços, bem como diversificar essa ornamentação com fotos, imagens, obras de arte e outros, evitando gravuras estereotipadas.

As orientações do PPP quanto à organização dos espaços da sala de aula seguem linhas gerais, mas constatamos que o resultado final é característico de

cada professora e turma. Foi possível observar atividades comuns desenvolvidas em ambas às turmas, como é o caso da apresentação do Alfabeto, em uma sala foi construído com pinturas em papel A4 e colado nas laterais e acima do quadro de giz e na outra foi confeccionado em papel EVA e colado na parte superior do quadro. Outro exemplo é a atividade diária de marcação e disposição dos calendários dentro da sala de aula, em uma das turmas o calendário está disposto atrás da porta e ao alcance dos educandos e em outra sala foram colados os últimos seis meses, e apenas o mês corrente está acessível aos educandos, próximo ao armário da professora. “A organização da sala de aula tem influência sobre os usuários, determinando em parte o modo como professores e alunos se sentem, pensam e se comportam”(CARVALHO; RUBIANO, 2010, p. 117). Nesse sentido, Dixie (2003, p. 61) ressalta a importância da organização deste espaço ao afirmar que

Uma sala de aula atrativa, estimulante e bem organizada pode ter grande influência sobre a criação de um ambiente eficaz de aprendizagem. Da mesma forma, uma sala de aula sem graça e desorganizada cria um clima de trabalho negativo entre os alunos.

Uma questão importante apresentada pelas professoras durante as discussões foi à dificuldade de construir um ambiente estimulante para os educandos, considerando a utilização da sala por outras turmas no contra turno (Turmas H e I). Afirmam ser quase impossível harmonizar um ambiente que, simultaneamente, abrigará os educandos que estão iniciando o ensino fundamental e os que estão concluindo. Enquanto a professora da turma A1 procura construir um ambiente estimulante para crianças com idade entre seis e sete anos, as turmas H e I, compostas por pré-adolescentes e adolescentes de idades entre doze e quatorze anos negam a ornamentação deste espaço. Muitos destroem os painéis, arrancam as atividades, retiram os adesivos, picotam os desenhos e as gravuras. Em uma de nossas observações (Protocolo de Registro Nº 05 em 15/09/2014), ao chegarmos à sala da turma A1 encontramos o painel sobre o folclore, construído pela professora na semana anterior, totalmente destruído.

Uma solução apontada pelas professoras seria a utilização da sala, em ambos os períodos, por turmas com o mesmo nível de desenvolvimento, considerando a impossibilidade de criação de uma sala de uso exclusivo de cada turma, em virtude da demanda apresentada. Entendemos a preocupação das professoras com a construção destes ambientes em suas salas de aula, ponderando que "um espaço adequadamente organizado ajuda no desenvolvimento das

potencialidades das crianças à medida que contribui para o desenvolvimento de novas habilidades, sejam elas motoras cognitivas ou afetivas" (MOURA, 2009, p 142). Entre nossas observações, obtivemos o exemplo da sala de aula utilizada pela turma da Educação Infantil, que antecede a turma A1. Esta sala é de uso exclusivo, portanto, a ornamentação e a organização são propícias. Podem-se manter os materiais de uso coletivo (como lápis de cor, brinquedos, giz de cera) ao acesso de todos, enquanto nas outras turmas estes são guardados nos armários das professoras, os cantinhos de interesse e as atividades expostas se mantêm nessa sala, ao contrário das demais. Ressaltamos que as características físicas do ambiente comunicam mensagens simbólicas sobre a intenção e valores das pessoas que o controlam.

### Conclusões

Buscamos neste relato construir um olhar interdisciplinar e crítico sobre a organização do espaço físico da escola e as influências deste para o processo de ensino e aprendizagem. O olhar geográfico propiciou a compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço pedagógico evidenciou que subjacentes à organização do espaço escolar estão as concepções de desenvolvimento e os objetivos educacionais que se pretende alcançar. Concluimos, assim, que os espaços de vivência, a casa, a escola, o bairro representam experiências significativas na construção dos conceitos científicos. Vale ressaltar que nossas discussões e reflexões foram apenas iniciadas e cabem novas investigações e questionamentos.

### Referências Bibliográficas

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIXIE, G. *A sala de aula eficiente*. Tradução Adail Sobral e Anselmo Lima. 1º ed. São Paulo: SBS Editora, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOIÂNIA, Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães. Projeto Político Pedagógico. Goiânia - GO, 2014.

MORAES, M.C.; TORRE, S.L. *Sentipensar*: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, M. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

MOURA, M. C. Organização do espaço no contexto da educação infantil de qualidade. *Travessias (UNIOESTE. Online)*, v. 3, p. 140-158, 2009.

## **A GINÁSTICA GERAL NA INTERVENÇÃO DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Andréia Cristina Peixoto Ferreira (andreia.peixoto.ferreira@gmail.com)

João Paulo de Jesus Carvalho (joaopaulogen@yahoo.com.br)

Jose Francisco Silva Sampaio (chicosvique@hotmail.com)

Palavras Chaves: Ginástica Geral; Educação Física; PIBID; Formação.

### **1) INTRODUÇÃO**

Esse trabalho sistematiza a experiência pedagógica do PIBID de Educação Física da UFG/Regional Catalão, realizada numa escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Catalão/GO, com o conteúdo Ginástica Geral (GG).

No primeiro momento deste trabalho, procuramos situar os percursos de fundamentação e elaboração do diagnóstico, problemáticas, metodologias, intervenção realizados de abril de 2010 a dezembro de 2013, nos processos de planejamento (PCTP, pesquisa-ação e participante), oficinas e realização das aulas inspiradas nas Pedagogias Críticas em Educação e Educação Física.

O interesse em trabalhar com a GG na escola (campo do PIBID) se deu pela predominância do esporte enquanto conteúdo central das aulas de Educação Física e pela demanda/necessidade de possibilitar aos/as alunos/as experiências formativas com os demais elementos da cultura corporal.. No trato com conteúdo temático GG reconhece-se que nas aulas de Educação Física deve ser um espaço de vivência, em que o/a professor/a “coloque os/as alunos/as em contato com a cultura corporal, partindo do pressuposto de que a cultura é um patrimônio universal ao qual todo ser humano deveria ter direitos” (Gallardo, 2008, p. 65).

### **2) A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO TEMÁTICO GINÁSTICA GERAL**

#### **2.1. Situando os sequenciadores de aulas**

Para a estruturação e organização do trabalho pedagógico a ser realizado pelo coletivo do PIBID com o conteúdo Ginástica Geral (GG), adotamos enquanto estratégia metodológica o Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP, o qual

apresenta como princípio fundamental, o estabelecimento de uma relação dialética entre a teoria e a prática, tendo em vista a transformação político-pedagógica do processo de intervenção dos/as professores/as de Educação Física no

contexto escolar. Orientados pela discussão coletiva, foi definido, inicialmente, que o planejamento coletivo seria caracterizado como um ato de construção e reconstrução permanente daquilo que denominamos didaticamente de realidade intencionalizada no pensamento e na escrita, cuja finalidade é fornecer subsídios teóricos e práticos para agir estrategicamente na realidade vivida, tendo em vista a sua transformação (PALAFOX, 2001 p.176).

Nesse sentido, as aulas de Educação Física com o conteúdo GG na escola campo do PIBID, foram sistematizadas e organizadas a partir de um sequenciador de aulas, o qual trata-se de um instrumento de mediação comunicativa do PCTP. Nele é possível delimitar os objetivos de ensino, a descrição pontual do conhecimento a ser tratado, o tempo pedagógico necessário para o seu desenvolvimento, bem como, apresentar um panorama geral das estratégias metodológicas e a demanda do relatório minucioso da aula.

Motivados pelo PCTP, sistematizamos o sequenciador de aulas do conteúdo GG inspirados em experiências formativas curriculares, em oficinas teórico-metodológicas e nas obras de Ayoub (2003), Stanquevisch (2004), Rinald e Paoliello (2008), Gallardo (2008), Sborquia (2008), Paoliello (2008), Toledo e Schiavon (2008), dentre outros artigos relacionados à GG.

Assim, elaboramos coletivamente os objetivos da nossa proposta de intervenção. De um modo geral, objetivamos: oportunizar aos/as alunos/as o contato com a GG afim de que possam compreendê-la como fenômeno social e historicamente produzido pelo homem, constituindo-se como elemento da cultura corporal que deve ser apropriado por todos/as. Para isso, partimos do pressuposto de que ao trabalhar a GG na escola, possibilitamos aos/as alunos/as criar e re-inventar movimentos e ainda, romper com a padronização técnica dos gestos, ao mesmo tempo em que os/as conduzimos à experimentação de movimentos de diversas outras manifestações gímnicas ampliando a formação cultural acerca da cultura corporal de movimentos e da realidade social..

Especificamente, propusemo-nos em: apresentar e discutir histórica e culturalmente a Ginástica a partir da formação do homem grego (Paidéia) até sua esportivização; apresentar e discutir o conceito de Ginástica Geral ou Ginástica Para Todos/as; proporcionar e explorar vivências/experiências prático-reflexivas a partir de jogos de representação relacionados á GG estimulando o trabalho coletivo; relacionar os elementos da GG com situações da vida cotidiana dos/as alunos/as;

ampliar a formação cultural dos/as alunos/as através da cultura gímnica, tendo como ponto de partida a GG e alguns elementos circenses; proporcionar aos/as alunos/as um trabalho de montagem coreográfica utilizando os elementos ginásticos desenvolvidos nas aulas, na interface com os demais conteúdos da cultura corporal trabalhados nos bimestres anteriores como jogos e brincadeiras e a dança.

## **2.2. As oficinas teórico-metodológicas na experiência do PIBID e a reflexão/problematização curricular**

No percurso de fundamentação teórico-metodológica com o conteúdo GG, foi proposta a elaboração e vivência de oficinas teórico-práticas, em que tivéssemos como possibilidade a ampliação da formação acerca do conteúdo estruturante Ginástica. Isso tendo em vista, a necessidade de experiências corporais formativas no âmbito da cultura corporal de movimentos por parte dos/as alunos/as bolsistas. Demanda de experiências corporais e formativas, que esta diretamente relacionada ao estrangulamento dos currículos de formação de professores/as de Educação Física (EF), principalmente, no que diz respeito a relação das disciplinas curriculares com os saberes a serem tratados no ambiente escolar. Ou seja, à precariedade no campo da temporalidade e continuidade das experiências formativas com a diversidade da cultura corporal de movimento que compõem os conteúdos de ensino da Educação Física Escolar, dado a predominância do esporte (institucionalizado) como conteúdo principal das aulas de EF.

Nestas oficinas tivemos momentos de estudo e discussão coletiva, bem como, espaços de vivências com os elementos gímnicos, retrazando o percurso histórico da Ginástica a partir da concepção de formação do homem grego (Paidéia), perpassando pela instrumentalização da Ginástica no século XIX e sua esportivização nas primeiras décadas do século XX, até a concepção de GG ou Ginástica Para Todos/as. Nestes espaços, passamos pela experiência de práticas corporais com características gímnicas, abrangendo as mais variadas formas de correr, saltar, arremessar, além de algumas dinâmicas de lutas características da Paideia clássica grega. De modo que, em nossas aulas pudéssemos estimular a criatividade e autonomia dos/as alunos/as nas atividades práticas com a GG.

Tendo em vista a necessidade de experiências formativas acerca deste conteúdo, entendemos que as oficinas serviram como mais uma fonte de produção de conhecimento e trocas de experiências, onde pudemos ampliar nossa bagagem

cultural sobre a GG e, assim apresentarmos-nos mais preparados para lidar com este conteúdo na escola.

### **2.3 A experiência/formação conceitual e procedimental no diálogo com a Literatura**

O interesse em trabalhar com a GG na escola (campo do PIBID) se deu pela predominância do esporte enquanto conteúdo central das aulas de Educação Física e pela demanda/necessidade de possibilitar aos/as alunos/as experiências formativas com os demais elementos da cultura corporal.

Essa necessidade, segundo Ayoub (2008), se deve ao fato de que os cursos de licenciatura em EF não estão possibilitando uma formação de qualidade, para que os professores/as possam atuar na escola. Tendo em vista que ao terminarem o curso de graduação, estes/as deveriam possuir um conhecimento necessário para lidar com todos os conteúdos da cultura corporal. Entretanto, através de uma pesquisa realizada com os/as professores/as do Ensino Médio do Estado do Paraná, a autora afirma que não é bem isso que acontece. Principalmente com o conteúdo de GG, o qual não é trabalhado na maioria das escolas.

Neste contexto, percebendo a deficiência na formação de professores/as e a necessidade de colocar os/as alunos/as em contato com este conteúdo, entendemos que a GG na escola com sentido pedagógico deve

Ser um espaço de vivência de valores humanos que possibilita a apropriação dos elementos da cultura corporal considerados relevantes pelo grupo social, com o objetivo de aumentar os recursos motores que permitam interagir de melhor forma com as pessoas as quais fazem parte da comunidade à qual o participante pertence. (Gallardo, 2008, p. 64).

Assim, o espaço da GG nas aulas de Educação Física deve, portanto, ser um espaço de vivência e não de prática ou treino, onde o/a professor/a “coloque os/as alunos/as em contato com a cultura corporal, partindo do pressuposto de que a cultura é um patrimônio universal ao qual todo ser humano deveria ter direitos” (Gallardo, 2008, p. 65). Primando por uma análise histórico-crítica dos conteúdos que supere o senso comum e ainda, que seja um espaço de convivência de valores humanos e de respeito entre os integrantes.

Deste modo, quando se pretende trabalhar a GG na escola o/a professor/a deve se atentar a um aspecto importante deste conteúdo que é a composição

coreográfica, que para Sborquia (2008) é a arte de criar movimentos por meio de uma sequência de passos definidos, com os quais se expressam certos significados e dão origem a determinadas sensações estéticas. O movimento acontece da intenção de se expressar emoções, sentimentos e ideias em forma de linguagem, onde o movimento exprime possibilidades que o corpo explora em forma de ações e gestos.

### 3. Considerações Finais

Os sequenciadores de aulas do conteúdo Ginástica Geral foram inspirados em experiências formativas curriculares, em oficinas teórico-metodológicas e em obras pertinentes de autores que se debruçam na investigação e produção à GG. Buscou-se oportunizar aos/as alunos/as o contato com a GG afim de que possam compreendê-la como fenômeno social e historicamente produzido pelo homem, constituindo-se como elemento da cultura corporal que deve ser apropriado por todos/as.

### REFERÊNCIAS

- AYOUB, Eliana. *Ginástica Geral e Educação Física escolar*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. *A educação física e a ginástica geral com sentido pedagógico*. In: PAOLIELLO, Elizabeth. *Ginástica Geral: experiências e reflexões*. São Paulo: Phorte, 2008.
- MUÑOZ PALAFOX, G. H. *Intervenção político-pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa*. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- PAOLIELLO, Elizabeth. *Nos bastidores da Ginástica Geral: o significado da prática*. In: PAOLIELLO, Elizabeth. *Ginástica Geral: experiências e reflexões*. São Paulo: Phorte, 2008.
- RINALDI, Ieda Parra. PAOLIELLO, Elizabeth. *A ginástica Geral nos cursos de formação profissional de licenciatura em educação física*. In: PAOLIELLO, Elizabeth. *Ginástica Geral: experiências e reflexões*. São Paulo: Phorte, 2008.
- SBORQUIA, Silvia Pavesi. *Construção coreográfica: o processo criativo e o saber estético*. In: PAOLIELLO, Elizabeth. *Ginástica Geral: experiências e reflexões*. São Paulo: Phorte, 2008.
- STANQUEVISCH, Patrícia. *Possibilidades do corpo na ginástica geral a partir do discurso dos envolvidos*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências da Saúde. 2004.
- TOLEDO, Eliana de; SCHIAVON, Laurita Marconi. *Ginástica Geral: diversidade e identidade*. In: PAOLIELLO, Elizabeth. *Ginástica Geral: experiências e reflexões*. São Paulo: Phorte, 2008.

## EXPECTATIVA DE FUTURO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS EM SITUAÇÃO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO DE ALUNOS DE 9º ANO DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA (2014)

JULIANA BARROS PETERSEN DA COSTA; RAFAEL SADDI; MARIA DIVINA COSTA CARDOSO

FACULDADE DE HISTÓRIA – UFG – REGIONAL GOIÂNIA

[jubpcv@gmail.com](mailto:jubpcv@gmail.com)

**Resumo:** Partindo de uma nova perspectiva pedagógica que insira o professor de história num papel de investigador social (BARCA, 2012) e munido do aparato teórico da consciência histórica desenvolvido na última década (RÜSEN, 2001, BERGMANN, 1989), o presente estudo pretende investigar primordialmente a expectativa de futuro, como elemento constitutivo da consciência histórica, de aluno do 9º ano da rede municipal de Goiânia. O que se questiona é o que alunos com a média de idade de 14 anos esperam para o futuro de seu país e para o seu próprio; quais são suas intenções quanto ao tempo; qual o sentido histórico de continuidade das narrativas do passado e do futuro são produzidas por esses jovens; e ainda, como concebem a si próprios enquanto agentes da história;

**Palavras-chave:** expectativa de futuro – consciência histórica – jovens em situação escolar

### Justificativa

Segundo Rüsen, “o agir humano não pode ser pensado sem o superávit intencional de seus sujeitos, para além das circunstâncias e condições do seu agir” (RÜSEN, 2007, p.139). Por outro lado, sem o pensamento histórico, como elemento crítico da utopia, o superávit de intencionalidade deixaria de funcionar como intenção do agir caso não se adequasse às experiências humanas acumuladas no tempo (RÜSEN, 2007).

Todo agir humano é intencional e o superávit de intencionalidade, como orientador do agir humano, impescinde, para se realizar, do conhecimento histórico das experiências acumuladas, mas de um conhecimento histórico que consiga dar

respostas às problemáticas suscitadas no presente pelas carências de orientação do agir. O conhecimento do passado que não se vincule aos desafios do presente, nem forneça substrato experiencial às expectativas de futuro não é capaz de produzir sentido para a orientação da existência humana.

Para que o conhecimento histórico realize sua função didática deve alinhar-se às carências de seus destinatários. A disciplina História que integra o ensino formal e institucionalizado deve oferecer aos alunos este sentido de orientação. E para isso, deve-se entender, antes de intervir pedagogicamente, como os alunos pensam historicamente.

Para fins do presente estudo, pretende-se especificamente investigar como os alunos veem o futuro de seu país e o que sabem do seu passado. Para entender como os mesmos utilizam o conhecimento histórico do passado para produzir narrativas acerca de um futuro possível. Questiona-se também acerca do que esses jovens esperam do futuro, se as narrativas que elaboram do futuro são positivas ou negativas, o grau de complexidade ou simplicidade do esforço narrativo, se são pragmáticos ou utópicos e a proximidade ou não do conhecimento histórico das experiências humanas acumuladas no tempo.

Investigando estes aspectos, pode-se compreender melhor o mundo dos discentes, as suas expectativas de futuro, as suas carências e seu modo de interpretar as experiências. A partir do resultado dessa investigação será planejada uma intervenção pedagógica mais eficaz e precisa, onde os alunos possam ser agentes do seu próprio conhecimento.

## Objetivos

- Investigar a expectativa de futuro dos alunos do 9º ano da rede municipal de Goiânia para entender as suas ideias históricas prévias;
- Analisar as narrativas sobre futuro produzidas pelos discentes investigados;
- Identificar como os alunos utilizam o conhecimento histórico para elaborar sua narrativa sobre o futuro e se constituem sentido de continuidade entre o passado e o futuro de seu país;

- Compreender como os jovens em situação escolar pensam historicamente para planejar e aplicar uma intervenção pedagógica mais eficaz e precisa;

## Metodologia

Para investigar as ideias históricas dos alunos, no que diz respeito especificamente aos interesses deste estudo, num primeiro momento aplicou-se um exercício de cognição em que se questiona acerca do futuro e do passado do Brasil num íterim de 100 anos, interpelando-os sobre aspectos específicos, quais sejam: avanço tecnológico, meio ambiente, igualdade ou desigualdade social, configuração familiar, violência e liberdade de expressão.

Num segundo momento, pretende-se entrevistar os discentes para traçar o perfil desses jovens. Munidos destas respostas, objetiva-se propiciar uma interpretação mais precisa do exercício de cognição aplicado no primeiro momento e auxiliar, com isso, um planejamento mais elaborado para que num momento final possa-se realizar uma intervenção pedagógica que consiga atingir os alunos e possibilitar que os mesmos constituam-se como agentes de seu próprio conhecimento.

## Relato de experiências e resultados parciais

O projeto PIBID História- UFG *“Didática da história e formação de professores: a consciência histórica mobilizada na cultura escolar”* coordenados pelos professores doutores Rafael Saddi e Roberto Abdala Jr começou suas atividades em março deste ano. A primeira ação realizada foi a divisão dos alunos bolsistas em Eixo Temáticos, momento em que o presente estudo começou a ser pensado. Inserindo-se na temática de Teoria da História (eixo transversal) que perpassa o eixo central História do Brasil decidiu-se pelo tema de expectativa de futuro, fundamentado pelos estudos do teórico Jörn Rüsen.

Numa segunda etapa, foram realizadas visitas às escolas parceiras do projeto, ocasião em que houve a oportunidade de conhecer as instalações físicas, os primeiros contatos foram mantidos com os professores supervisores e conhecemos os Projetos Político Pedagógicos. A partir disto, foram divididos os alunos bolsistas

entre as escolas. O presente estudo está sendo realizado em parceria com a professora supervisora Maria Divina Costa Cardoso da Escola Municipal Profa. Dalísia Elizabeth Martins Doles. Neste momento, foi mantido contato com a cultura escolar, houve a inserção dos pesquisadores na dinâmica da escola e procedeu-se à observação das aulas de uma turma de 9º ano, onde pela primeira vez notou-se o descaso e desinteresse dos alunos quanto a matéria História e as dificuldades enfrentadas pela docente no cotidiano escolar.

Nossa terceira ação dentro do projeto foi a elaboração de uma investigação sobre as ideias históricas dos alunos. Assim, foi pensado um instrumental de pesquisa no formato de um exercício de cognição que estimulasse os alunos à explicitarem suas expectativas de futuro, orientado pelos coordenadores do projeto. Aplicou-se o instrumental e as narrativas históricas dos alunos foram colhidas e analisadas.

Observou-se no momento da aplicação do instrumental, antes mesmo de procedida a análise dos mesmos, um desinteresse pela História, explicitado por comentários como “passado é passado”, pela dificuldade de formularem algo sobre aspectos do Brasil de 50 anos atrás e pela manifestação explícita de que “esta é a pior matéria da escola”. Notou-se não apenas desinteresse pela matéria, mas também pela própria escola.

Na análise do instrumental identificou-se a manifestação de um presentismo em algumas narrativas sobre o futuro do país. “Eu acho que daqui 50 anos (...) vão existir máquinas que farão quase tudo pelo ser humano, **como já fazem hoje em dia!**” (Jéssica, 14 anos, *grifo nosso*)<sup>1</sup>. Nesta narrativa percebemos que a formulação de futuro da discente representa, na verdade, um presente estendido, não concebendo qualquer forma de mudança.

Ficou claro também que os alunos têm um conhecimento precário e anacrônico acerca da história do Brasil. Muitos se abstiveram de descrever o Brasil de 50 anos atrás e os que o fizeram revelaram dificuldades cronológicas, concebendo, por exemplo que haviam reis e escravos 50 anos atrás.

---

<sup>1</sup> Este nome é fictício, pois pretende-se preservar a identidade da entrevistada, conforme resolução do Comitê de Ética da UFG

## Conclusão

O resultado do instrumental de pesquisa possibilitou inúmeras possibilidades de análise e uma imensa gama de informações. Apesar de vários aspectos preocupantes quanto a precariedade do conhecimento histórico dos alunos e a falta de interesse, foi possível perceber o grande potencial criativo que os alunos possuem. Assim, pretende-se proceder a uma entrevista com os alunos para que esta análise seja mais precisa e possa resultar em uma intervenção pedagógica bastante rica e que produza resultados positivos para o projeto.

## Referências Bibliográficas

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. In: **Hist. R.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./ jun. 2012.

BERGMANN, K. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989.

RÜSEN, J. **Razão Histórica**. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, **História Viva**. Brasília: UnB, 2007

## DOCÊNCIA, INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O RESPEITO À DIFERENÇA: MÚSICAS, INTERAÇÃO E APRENDIZAGENS

JULIANA DANIELA CAVALCANTE ALMEIDA; DULCÉRIA TARTUCI; CAMILA DUARTE GUERREIRO; MIRTES APARECIDA CARDOSO; SHEILA SANTOS SANTANA.

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

julianadaniela\_cafantin@hotmail.com; dutartuci@brturbo.com.br;

dgcamila@hotmail.com; mirtescardosocarneiro@hotmail.com.

quel2003andre@gmail.com

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Libras; Música.

### **Justificativa/Base teórica**

O subprojeto “O Desenvolvimento da Música na Educação Infantil” esta sendo desenvolvido por alunas bolsistas do Pibid em uma escola de educação infantil, a Escola Municipal Francisco Clementino San Tiago Dantas.

Historicamente a educação infantil e a educação especial tem sido vista sob um enfoque assistencialista, tendo uma maior preocupação com o desenvolvimento afetivo ou social e uma escassez nas iniciativas para o estímulo de habilidades cognitivas. No entanto, desde implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996 temos a garantia do direito à educação da criança de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas, o que evidencia o reconhecimento de que a educação nos primeiros anos de vida é essencial para o cumprimento de sua finalidade.

A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, deve considerar as especificidades e singularidades da criança, com ênfase em práticas de educação, nas quais estão envolvidas a dimensão do cuidado, responsáveis pelo desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo, linguístico e sociocultural. Por assim ser, esta etapa educacional é fundamental também para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, além do direito à educação infantil a LDB 9.394/96 em seu Art. 58 prevê no § 1º que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

A inclusão de crianças alvo da educação especial em creches e pré-escolas, além de ser um direito, é um processo fundamental para a construção da identidade, da cidadania, uma vez que estímulos adequados estarão diretamente relacionados ao seu desenvolvimento seja no que diz respeito aos aspectos: cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e a ausência de tais poderá ocasionar grandes perdas no desenvolvimento da criança.

Para instituir práticas inclusivas nesta etapa educacional é necessário um novo arranjo pedagógico. Nesta perspectiva é preciso propor já no âmbito da formação inicial dinâmicas, adaptações e estratégias de ensino que estejam atentas a diferença, pois conforme Damázio (2007, p. 9) “As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar decorrentes da perda de audição e da forma como estruturam as propostas educacionais da escola”.

Portanto, inserir este tipo de projeto na formação inicial, além de contribuir com a formação das alunas bolsistas, pode contribuir com a formação de todas as crianças, sejam elas com deficiência ou não, pois segundo Bruno (2006, p. 19) “o projeto de inclusão não tem beneficiado apenas a criança com necessidades educacionais especiais, mas tem contribuído muito para a melhoria da escola e transformação do fazer pedagógico para todas as crianças”.

Oliveira (2007) afirma que a educação de crianças pequenas vem ganhando importante dimensão na sociedade atual, que cada vez mais, considera as crianças como seres “curiosos e ativos, com direitos e necessidades”. Deste modo, ao considerar a importância da educação infantil para todas as crianças, inclusive aquelas público alvo da educação especial e a relevância da vivência com a diferença desde a tenra idade é que propomos desenvolver este projeto, em discussão.

### **Objetivos**

O objetivo do trabalho em desenvolvimento visa contribuir para que as crianças percebam a existência da diferença linguística entre as pessoas, tenham acesso a língua brasileira de sinais (Libras) e ao mesmo tempo desenvolvam a linguagem e a imaginação, o respeito pelo outro, através da música e da literatura infantil.

Visa, ainda propiciar ações pedagógicas para que as crianças possam explorar e identificar elementos da música e desenvolver o gosto por histórias, a imaginação, o lúdico e o faz-de-conta, a expressão, a interação e ampliar seu conhecimento de

mundo, especialmente da Libras.

Considerando que este trabalho ocorre no âmbito da formação inicial, propõe-se também como objetivo propiciar experiências e a construção de conhecimentos pelas alunas bolsistas do curso de pedagogia sobre a docência, através do estudo e das discussões na área da educação especial e inclusão e a educação infantil.

Por fim, este trabalho visa instituir espaço, no âmbito da universidade e da escola de educação infantil, que contribuam para que as alunas bolsistas de pedagogia possam mediar contextos de aprendizagem em que as crianças possam perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais, através da língua portuguesa e da Libras.

### **Metodologia**

O trabalho está organizado a partir do desenvolvimento de oficinas de fantoches, contação de histórias, artes plásticas e oficinas de linguagem, sensações e movimentos.

As atividades envolvem alternativas como: a utilização de estímulos musicais, uma vez que a música está presente em nossas vidas desde o ventre materno, e está ligada diretamente ao contato e expressão corporal, ao desenvolvimento e fortalecimento de vínculos afetivos, ao brincar, ao autoconhecimento e à autoestima. O trabalho com música, portanto, é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades educacionais especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p.49).

Sendo assim, justificamos a escolha da literatura infantil, as linguagens, sensações e movimentos como tema do projeto em discussão, uma vez que a exploração desses elementos acontece de forma lúdica, prazerosa e divertida.

Bruno (2006 *apud* MAGALUZZI, 1999) aponta que a escola de crianças pequenas deve ser um ambiente amistoso, em que crianças, famílias e professores sintam-se confortáveis e confiantes. A educação infantil como *locus* de convivência, interação e aprendizagem, destacando a importância da criança com deficiência também encontrar na creche e escola um ambiente seguro e agradável, para além dos cuidados físicos, sendo local de atenção ao desenvolvimento cognitivo, socioafetivo, linguístico e social da criança. Ainda, conforme nos diz Bruno (2006) a

creche deve ser um espaço de aprendizagem por excelência, a qual oportuniza a ampliação de experiências, de fazer trocas e descobertas, de aprender o respeito a essa forma diferente de ser e de conhecer.

Acreditamos que através de uma abordagem pedagógica que envolve histórias, podemos contemplar todas as formas de expressão, integrando diversas áreas do conhecimento, tornando-as mais ricas, além de proporcionar as crianças vivências e possibilidades muito ricas de aprendizagem.

### **Resultados/Discussão**

A construção de conhecimento, o desenvolvimento e o aprendizado das crianças com uma diversidade de situações e materiais contribui para que as crianças se apropriem dos conhecimentos propostos de maneira lúdica e criativa.

O desenvolvimento do projeto tem despertado o gosto musical diversificado, a sensibilidade, tem permitido as crianças a distinguirem a diferença dos sons produzidos, o desenvolvimento da linguagem com a inserção de palavras novas e o movimento corporal e o aprendizado da Libras de forma contextualizada, ou seja através da música.

O projeto ainda desperta nas crianças a solidariedade contribuindo também com a formação docente, uma vez que estaremos familiarizados com a realidade e desafios da profissão. Sabemos que a educação inclusiva é responsabilidade de todos, portanto o trabalho nos da oportunidade de contribuir para que as crianças alvo da educação especial sejam compreendidos em suas singularidades.

O projeto propicia ainda o desenvolvimento da linguagem oral, em que a criança começará demonstrar sua vontade em interagir, utilizando diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita), ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação.

Por isso, proporcionamos novos sabores, novas texturas, novos sons, novas imagens para que os bebês e as crianças tenham contato com tudo que está a sua volta, abrangendo seu vocabulário, suas experiências. Essas situações tem propiciado oportunidade de as crianças vivenciarem sensações novas, sons (músicas, ruídos, sons de animais), imagens (figuras de pessoas, de animais, alimentos), texturas que experimentam (massinha de modelar comestível).

### **Conclusões**

O trabalho, aqui apresentado, desenvolvido no âmbito da educação infantil tem propiciado as crianças vivenciarem as sensações do corpo através de atividades lúdicas e prazerosas que possibilitam a descoberta de situações boas, agradáveis e também desagradáveis, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades, provocando, assim o conhecimento das possibilidades e diferenças do nosso próprio corpo, das pessoas e da língua no âmbito da educação infantil. Através dos estudos, pesquisas e das atividades propostas acreditamos estar contribuindo para a inclusão das crianças público alvo da educação especial, e propiciado para que as professoras da instituição e as crianças construam conceitos favoráveis em relação à diferença e a deficiência, assim como o acesso a Libras. Além disso, a realização do projeto no âmbito do Pibid contribui para construção de propostas pedagógicas que atendam as reais necessidades das crianças e ao mesmo tempo institui espaço para que alunas do curso de pedagogia, tenham contato com a docência e com a dinâmica complexa da realidade de sala de aula, familiarizando assim com os desafios da profissão, contribuindo para o processo de formação inicial das alunas de Pedagogia e a formação continuada das professoras supervisoras.

### Referências bibliográficas

- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. v. 1 e 3.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. [4. ed.]. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização : deficiência visual**. [4. ed.]. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- CORTES, Maria Oliveira. **Literatura infantil e contação de histórias**. Viçosa-MG, CPT, 2006.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez**. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF – 2007.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Pode-se falar em uma escola da infância?** In: Educação Infantil: fundamentos e métodos. - São Paulo: Cortez, 2002. -(Coleção Docência em Formação.)
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Creches: Crianças, Faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

## O PIBID E O ENSINO DE INSTRUMENTOS NA BANDA DE MÚSICA

KAELLEN DE CASTRO PIMENTA  
Escola de Música e Artes Cênicas/UFG  
[kaellenc@gmail.com](mailto:kaellenc@gmail.com)

ELISEU DE ASSIS SANTOS  
Escola de Música e Artes Cênicas/UFG  
[eliseutrombone@gmail.com](mailto:eliseutrombone@gmail.com)

CRISTIANA MIRIAM SILVA E SOUZA  
Colégio Estadual Murilo Braga  
[ckd.miriam@bol.com.br](mailto:ckd.miriam@bol.com.br)

NILCEIA PROTÁSIO CAMPOS  
Escola de Música e Artes Cênicas/UFG  
[nilceiaprotasio@gmail.com](mailto:nilceiaprotasio@gmail.com)

**Palavras chave:** Formação de Professores. Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Educação básica. PIBID.

### JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

O presente trabalho relata as experiências de ensino de instrumentos musicais por meio do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Banda de Música do Colégio Estadual Murilo Braga, em Goiânia/GO<sup>1</sup>.

Relatos de Campos (2010, 2011) constatam o trabalho pedagógico e musical do PIBID em escolas públicas de Goiânia desde sua implementação, em 2010. Por meio de atividades em sala de aula e atividades extraclasse, o ensino de música tem sido efetivado promovendo, dentre outros conhecimentos, o aprendizado de violão, flauta, violino e instrumentos de banda marcial (CAMPOS, MOREIRA, MIRANDA et al., 2012; CAMPOS, MELO; SOUZA et al., 2012).

---

<sup>1</sup> O projeto de Música no PIBID conta com 12 acadêmicos matriculados no Curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal de Goiás Atualmente, 6 acadêmicos atuam no Colégio Estadual Murilo Braga e 6, no Colégio da Polícia Militar – Polivalente Modelo Vasco dos Reis.

Conforme dados coletados nas pesquisas realizadas por Silva (2010) e por Batista (2011), mais da metade dos alunos declara gostar das aulas de música na escola, sendo que a preferência ficaria dividida entre aula de instrumento musical e aulas específicas voltadas à teoria musical. No contexto das bandas marciais escolares, pesquisas recentes constataam a importância de fomentar esse tipo de trabalho, considerando os resultados positivos obtidos no âmbito da aprendizagem musical coletiva e da aprendizagem de um instrumento que poderá se constituir em uma escolha profissional do estudante (SILVA, 2011; SILVA, C., 2014; SILVA, F., 2014).

Para este texto, o recorte será feito considerando o ensino de trombone e trompete na banda do Colégio Estadual Murilo Braga no primeiro semestre de 2014 – trabalho desenvolvido por dois acadêmicos bolsistas.

## **OBJETIVOS**

O subprojeto de música no PIBID tem como objetivo Investir na formação inicial de educadores musicais e oportunizar aos alunos da escola pública a experiência de vivenciar o ensino coletivo de música. Especificamente, o trabalho desenvolvido na banda de música tem como objetivos: Desenvolver estudos de afinação e articulação no instrumento; trabalhar leitura e a sonoridade no repertório da banda marcial; e aplicar e difundir o Método Tocar Junto (ALCÂNTARA; CRUVINEL, 2013a, 2013b).

## **METODOLOGIA**

Após um momento de sondagem e avaliação das possibilidades de intervenção dos dois acadêmicos do PIBID na banda do colégio, foram definidos os dias e horários para o trabalho musical com os trompetistas e trombonistas – a saber: terças e quartas, das 12h às 13h30min. No primeiro semestre de 2014, o grupo contou com cinco alunos de trompete e quatro alunos de trombone.

Os conteúdos ensinados passam pela postura, conscientizando que esta interfere na sonoridade, assim como a respiração. Os bolsistas exemplificam na prática alguns trechos para que os alunos percebam as diferentes formas de interpretar. Alguns encontros são individuais, visto a necessidade que cada instrumentista se encontra para aprimorar seu conhecimento e sua técnica.

Solfejos, exercícios de leitura rítmica, exercícios de 7 posições, prática de escalas e estudo do repertório da banda fazem parte das aulas que compõem o ensino musical. Durante os ensaios, os bolsistas auxiliam no aquecimento, na leitura e interpretação das músicas, reforçando aspectos ligados à postura, respiração, afinação e articulação – *legato* e *staccato*. As leituras na clave de sol e clave de fá são praticadas, tanto em forma de solfejo, quanto na leitura no instrumento.

Nas aulas de teoria são ensinados conteúdos como pauta, claves, compassos, divisão proporcional de valores, solfejo, leitura rítmica e intervalos. Com relação ao repertório, podemos destacar as músicas: Assum Preto, de Luiz Gonzaga; Nona Sinfonia, de Beethoven; Ária 51, de Larry Barton; Skyrim, de Jeremy Soule; além da Marcha Americana e da Marcha da Marinha. A música *My Way* foi repassada aos alunos participantes do PIBID para que preparassem uma apresentação pública especial de final de ano – prática que vem sendo realizada desde a implementação do projeto na UFG.

## RESULTADOS / DISCUSSÃO

As alunas de trompete são iniciantes no instrumento, mas nas primeiras semanas já demonstram grande avanço. Tocam o Método Toçar Junto – alguns exercícios, tocados em forma de duetos. As alunas de trombone possuem mais tempo de estudo, chegando há quase um ano, mas como de início elas demonstram alguma dificuldade, torna-se importante investir nas correções de alguns equívocos de respiração, afinação e articulação.

A Banda Marcial Murilo Braga se apresentou publicamente em um evento de bandas no Teatro do Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França, com uma execução muito bem sucedida, tocando Marcha da Marinha, Assum Preto e Área 51. Os alunos vinculados ao PIBID se preparam para uma apresentação na Escola de Música e Artes Cênicas da UFG no final deste ano.

A educação musical contribui para o desenvolvimento global do indivíduo. Aspectos como: cognição, concentração, coordenação motora, percepção e sociabilidade são atingidos pela música (VIEIRA, GONÇALVES; LEÃO, 2013). Ao início da proposta de musicalizar crianças e adolescentes percebe-se tais mudanças. Educar musicalmente indivíduos da faixa etária escolar é desafiador, mas é neste momento que talentos podem ser descobertos e muitos podem ser formados para serem bons apreciadores artísticos. No contexto cultural precário da

maioria dos estudantes, o contato com a música amplia suas experiências e permite o acesso à aprendizagem de um instrumento musical, como é o caso do trabalho nas bandas marciais. Portanto, cabe à escola promover o desenvolvimento de habilidades e competências – caso contrário, estará contribuindo para a exclusão quando o aluno não conseguir ultrapassar seu contexto de vida – muitas vezes, precário (PENNA; BARROS; MELLO, 2012).

## CONCLUSÕES

O projeto PIBID tem contribuído para a vida pessoal dos alunos da banda e para todos os acadêmicos bolsistas que, com a preparação das aulas e com o desenvolvimento do trabalho, tem encontrado metodologias para efetivar a aprendizagem musical. É importante entender a diversidade dos alunos e que existem formas diferentes de aprendizado e interesse, fazendo com que em determinados momentos alguns precisem de uma atenção individual para complementar as aulas coletivas.

Vale ressaltar que alguns alunos demonstram interesse em ingressar em um curso superior de música e se preparar para a prova específica do vestibular – o que reforça o fato de que a banda de música motiva os alunos no sentido de despertá-los para um futuro profissional na área.

A escola participante é receptiva ao projeto e tem apoiado as ações dos bolsistas, seja em sala de aula, seja nas aulas coletivas de instrumento. Apesar das dificuldades de infraestrutura próprias da escola pública e da insuficiência de instrumentos musicais, as experiências com o PIBID têm sido muito importantes e enriquecedoras.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Luz Marina; CRUVINEL, Flávia (Org.) / ALVES, Marcelo Eterno. **Tocar Junto - Ensino Coletivo de Bandas Marciais**: Trombone. Goiânia: Pronto Editora e Gráfica. 2013a.

ALCÂNTARA, Luz Marina; CRUVINEL, Flávia (Org.) / ALVES, Marcelo Eterno. **Tocar Junto - Ensino Coletivo de Bandas Marciais**: Trompete. Goiânia: Pronto Editora e Gráfica. 2013b.

BARBOSA, Joel Luís da Silva. **Da Capo - Método elementar para o ensino coletivo ou individual de instrumentos de banda: Trompete**. Belém: Fundação Carlos Gomes, 1998.

BARBOSA, Joel Luís da Silva. **Da Capo - Método elementar para o ensino coletivo ou individual de instrumentos de banda: Trombone**. Belém: Fundação Carlos Gomes, 1998.

CAMPOS, Nilceia Protásio. Iniciação à docência na educação básica: uma experiência com acadêmicos de Licenciatura em Música. In: Encontro Regional Centro Oeste da ABEM e Seminário de Prática de Ensino de Música, 10, 2010, Sinop/MT. **Anais...** Sinop/MT: UFMT, 2010. p. 141-148.

\_\_\_\_\_. Música, Licenciatura e Escola Pública: experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Goiás. In: Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), 20, 2011, Vitória/ES. **Anais...** Vitória: ABEM, 2011. p. 2483-2488.

\_\_\_\_\_; MOREIRA, Conceição; MIRANDA, Cristyanne et al.. Ensino coletivo de instrumento musical no Colégio Dom Abel. In: In: Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da Universidade Federal de Goiás (CONPEEX), 9, 2012, Goiânia/GO. **Anais...** Goiânia/GO: UFG, 2012. p. 8860-8864.

\_\_\_\_\_; MELO, Luna; SOUZA, Gabriela et al. Ensino coletivo de instrumento musical no Lyceu de Goiânia. In: In: Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da Universidade Federal de Goiás (CONPEEX), 9, 2012, Goiânia/GO. **Anais...** Goiânia/GO: UFG, 2012. p. 9025-9029.

PENNA, Maura; BARROS, Olga R. N.; MELLO, Marcell R. de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? In: **Revista da ABEM**, Londrina, v.20 n.27, p. 65-78, jan-jun 2012.

SILVA, Cleidson Pereira. **Atuação e prática dos maestros de banda marcial em Goiânia**. Monografia (Curso de Música-Licenciatura – Hab. Educação Musical) - Universidade Federal de Goiás, 2014.

SILVA, Francinaldo Rodrigues da. **A aprendizagem musical e as contribuições sociais nas bandas de música**: um estudo com duas bandas escolares. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, 2014.

VIEIRA, Edna A. Vieira; GONÇALVES, Nadir M.; LEÃO; Eliane. A influência da música na leitura e no processo de alfabetização. In: LEÃO, Eliane. **Pesquisa em Música**: apresentação de metodologias, exemplos e resultados. Editora CRV: 2013, p. 15-21.

## FONTE DE FINANCIAMENTO

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

## ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO E FORMAÇÃO DOCENTE

KEILA MATIDA DE MELO  
Professora FE – UFG.  
e-mail: [k\\_mcosta@ufg.br](mailto:k_mcosta@ufg.br)

FRANÇOÍSA GONTIJO TIMÓTEO  
Faculdade de Educação – UFG.  
e-mail: [franufg@gmail.com](mailto:franufg@gmail.com)

JANAINA SILVA DE ASSIS  
Faculdade de Educação - UFG  
e-mail: [janna-ufg15@hotmail.com](mailto:janna-ufg15@hotmail.com)

JANETE LOPES DA SILVA ARAÚJO  
Escola Municipal Bárbara de Souza Moraes  
e-mail: [janetealopess@gmail.com](mailto:janetealopess@gmail.com)

LETÍCIA MARQUES VELASCO  
Faculdade de Educação - UFG  
e-mail: [leticiavelasco11@hotmail.com](mailto:leticiavelasco11@hotmail.com)

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunidade de aprendizagem. Atuações de êxito. Formação.

### JUSTIFICATIVA

O presente trabalho está pautado no subprojeto “Comunidades de Aprendizagem: a formação docente em um modelo comunitário de escola” desenvolvido por meio do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG. Em Comunidades de aprendizagem a escola passa por transformações, é sonhada e idealizada pela comunidade, que participa da dinâmica da escola.

Os princípios que fundamentam essa proposta, apresentada por Braga, Gabassa e Mello (2010), assentam-se na *aprendizagem dialógica*, que respeita a *inteligência cultural* de cada um; no *sentido* dado à escola e em uma forma de participação e interação *igualitária* e *solidária*. Aos alunos, pretende-se assegurar os *instrumentos* necessários para um melhor desenvolvimento na sociedade, como o ler e o escrever.

Para isso, acredita-se que o professor sozinho não consegue garantir uma educação de qualidade a todas as crianças, é preciso, desse modo, que a

comunidade se envolva e colabore com essa tarefa para que os resultados sejam significativos e os sonhos de uma escola diferente se concretizem. O subprojeto Pibid/Pedagogia se desenvolverá num período de 4 anos e envolve quatro escolas da rede municipal da cidade de Goiânia. Duas delas serão trabalhadas até o ano de 2015; outras duas, até 2017. O diálogo entre escola e universidade tem ocorrido por meio de atuações de êxito (tertúlia literária dialógica, grupo interativo e biblioteca tutorada), atividades consideradas centrais das Comunidades de aprendizagem.

“As Tertúlias Literárias Dialógicas são encontros semanais, com duração de uma a duas horas, em dia, horário e local fixos.” (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p.131). Nesses encontros é discutida uma obra da literatura clássica universal. Um dos participantes assume o papel de moderador favorecendo a participação igualitária entre todos. A dinâmica da atuação envolve inscrição de participantes, leitura e sentido do trecho escolhido para partilha e elaboração de memória.

A biblioteca tutorada é uma atuação que acontece no espaço da biblioteca e pode se efetivar de diferentes modos a fim de atender às necessidades da escola e da comunidade. Essa atuação pressupõe amplitude do saber e se concretiza por oficinas de contação de histórias e cursos como de informática, dança, artesanato etc. Essas oficinas se direcionam tanto aos alunos quanto à comunidade em geral a partir dos sonhos que eles possuem ao pensarem na escola que desejam.

Os grupos interativos acontecem pela organização dos alunos em grupos de quatro a cinco estudantes, buscando, nessa composição, a máxima heterogeneidade possível. Nesses grupos são trabalhadas atividades de revisão de conteúdos a partir de tempo determinado. Os grupos precisam efetivar as atividades cumprindo esse tempo. Em cada grupo há a presença de um mediador, que pode ser bolsista-pibidiano, familiar ou funcionário da escola. O papel do mediador é dinamizar a atividade no sentido de fazer com que ela se realize conjuntamente, um aluno ajudando o outro.

## OBJETIVO

O objetivo desta proposta é apresentar o trabalho que vem sendo desenvolvido em duas escolas da rede municipal de Goiânia por meio de atuações de êxito

(tertúlia literária, grupo interativo e biblioteca tutorada) para, com isso, analisar de que modo elas têm contribuído para um pensar acerca do exercício de ser professor.

## **METODOLOGIA**

O subprojeto “Comunidades de Aprendizagem: a formação docente em um modelo comunitário de escola” alicerça-se em atuações de êxito (tertúlia literária dialógica, grupo interativo e biblioteca tutorada) que têm ocorrido semanalmente em duas escolas municipais na cidade de Goiânia: Escola Municipal Bárbara Souza de Moraes e Escola Municipal João Alves de Queiroz. Na primeira, a tertúlia literária dialógica acontece também no espaço do Circo Laheto, local que acolhe e trabalha com os alunos dessa escola. Também acontecem na escola grupos interativos e biblioteca tutorada com contação de histórias e curso de informática. Na segunda, as atuações são as mesmas, a diferença é marcada pelas oficinas de dança e artesanato no espaço da biblioteca tutorada.

Juntamente com as atuações de êxito na escola, acontecem na universidade encontros teóricos para se discutir a teoria de Comunidades de aprendizagem, como o Seminário Aberto de Comunidades de Aprendizagem, para partilhar os acontecimentos na escola (positivos e negativos) e para a elaboração de materiais necessários para o andamento dos trabalhos. Relatórios também estão sendo escritos e organização das oficinas montadas para que se tenha um panorama do impacto da proposta na escola.

## **RESULTADOS**

O início processo de transformação das escolas em Comunidades de Aprendizagem começou com a etapa de sensibilização da comunidade escolar que durou uma semana. Enquanto os professores conheciam a proposta, os bolsistas-pibianos ministravam aulas conforme as orientações passadas por coordenadores e professores. Cada bolsista, nesse primeiro momento, vivenciou experiências diferentes que contribuiriam para a reflexão sobre a prática docente.

Com o curso de formação, houve grande interesse por parte da direção da escola sobre a proposta, mas houve também certa preocupação por parte de outros

em função de acréscimo de trabalho e burocracia. As escolas não se tornaram Comunidade de aprendizagem, mas alguns professores aceitaram trabalhar com atuações de êxito. Os alunos-pibidianos, pelas atuações de êxito, atuam em turmas do 2º ano e em educação infantil. Para que fosse possível a realização dessas atuações, reuniões com familiares explicaram a eles o propósito do projeto e eles também atuam nas oficinas, tertúlias e grupos interativos.

Uma avó de um aluno participa, por exemplo, de um grupo interativo e de uma tertúlia literária. Ela manifestou total apoio ao projeto, foi a primeira a se colocar como voluntária. No início ficou temerosa, pensando se realmente conseguiria ajudar. Foi ganhando confiança e está muito feliz com sua contribuição. Alguns pais manifestaram interesse em estar presente, mas estão trabalhando no horário em que os filhos estão na escola. Um pai que comparece já faz toda diferença, pois consegue motivar os alunos e ainda se torna porta-voz dos que não estão presentes.

Nos grupos interativos, os alunos são organizados em grupos pensando na forma mais heterogênea possível, isso é importante para garantir a partilha do conhecimento. A maior resistência foi de um grupo de meninas. No primeiro dia elas não aceitaram ficar separadas, então houve um acordo que ficariam juntas somente naquele dia, nos próximos deveriam ficar em grupos separados, e assim ocorreu.

Nas tertúlias literárias, estão sendo lidos os clássicos *Era uma vez Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes; *Os Músicos de Bremen*, dos Irmãos Grimm; *A pedra da sabedoria*, de Hans Christian Andersen e *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry. Já na biblioteca tutorada versões dos contos de fadas também têm sido trabalhadas, assim como outros livros de valor estético. Na tertúlia, muitas são as dificuldades ainda encontradas, mas aos poucos os alunos têm aprendido a ouvir o outro, a ajudá-los, a encorajá-los a ler, mesmo que de maneira rudimentar. As oficinas de informática, dança e artesanato buscam atender os sonhos de alunos e familiares da escola. Aos poucos também os familiares têm se mobilizado para assumir seu papel nas atuações de êxito e nas próprias oficinas.

## CONCLUSÕES

Vivenciar as atuações de êxito, reconhecidas em âmbito internacional, do projeto Comunidades de aprendizagem é ter a oportunidade de ampliar os

conhecimentos de forma dialógica, solidária e interativa. São vivências que proporcionam aprendizagens de maneira instigante, envolvente, possibilitando que um aprenda com o outro sem que haja individualismo e competitividade, características típicas da sociedade atual. Em cada atuação, há um aprendizado diferente, experiências que ampliam nossos conhecimentos, possibilitando-nos não apenas contribuir para a aprendizagem do outro, mas também aprender com ele. Permite ainda aprender pela revisitação do que foi feito, por um pensar sobre o que poderia ser melhorado. Tudo isso amparado em teorias que sustentam uma certa concepção de linguagem, de prática pedagógica, de ser professor. Experiência que vai delineando o sentido de que ser professor supõe estabelecer a ponte entre teoria e prática, entre universidade e escola, supõe muito mais que isso, supõe um posicionamento político, não no sentido político-partidário, mas de intervenção no mundo tendo em vista a escola que queremos por práticas reais, efetivas e conjuntas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSEN, Hans Christian. *A pedra da sabedoria*. Adaptação de Ana Maria Machado. São Paulo: Global, s. a. (Coleção Clássicos Universais).

BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa; MELLO, Roseli Rodrigues. *Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos (as)*. São Carlos: Edufscar, 2010.

CERVANTES, Miguel. *Era uma vez Dom Quixote*. Tradução de Marina Colassanti. 2. ed. São Paulo: Global, 2005.

GRIMM, Irmãos. *Os músicos de Bremen*. Tradução e adaptação de Fernando Klabin. São Paulo: Global, s.a. (Coleção Clássicos Universais).

MELLO, Roseli; BRAGA, Fabiana; GABASSA, Vanessa. *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EdUFSCar, 2012. 176 p.

SAINT-EXUPERY, Antoine. *O pequeno príncipe*. São Paulo: Editora Agir, 2000.

PREPARADOS OU NÃO, INICIAMOS NOSSA INTERVENÇÃO!  
PIBID-PEDAGOGIA NO ATENDIMENTO À DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL

Marília Rita dos Santos; Marileide de Araújo; Luciana Machado Rodrigues;  
Stela Cristina de Moraes; Dulcéria Tartuci.

Departamento de Educação – UFG/Regional Catalão

mariliaritasantos@hotmail.com;marileide.leide@hotmail.com;lucianna\_mr@hotmail.com;parreirascm@hotmail.com; dutartuci@brturbo.com.br.

Palavras-chave: Diferença. Educação Infantil. Pibid.

### **Justificativa/Base Teórica**

Dizer que não estamos preparados para o atendimento à inclusão já virou um “jargão”, hoje inaceitável, visto que desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 já se garante “atendimento educacional especializado gratuito aos educando com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, assim não podemos fechar os olhos frente esta demanda de atendimento a diferença, foi neste sentido que pensamos em realizar este trabalho “Preparados ou não, iniciamos nossa intervenção”, é claro que este título é uma forma de chamar a atenção para o fato de buscarmos atender as diferenças, mesmo que concomitante estejamos estudando, pesquisando, refletindo, mas que desperte a vontade de fazer a diferença de pensar em efetivar novas práticas que sensibilize as pessoas a um novo fazer que possa atender as demandas a partir das diferenças das crianças.

Os projetos esta sendo desenvolvido na Escola Municipal Francisco Clementino San Thiago Dantas em três turmas de berçário, três turmas de Maternal I, três turmas de Maternal II e três turmas de jardins e ainda em duas turmas de 1º ano e três turmas de 2º ano. O projeto é coordenado pela professora da UFG, uma professora voluntária, 11 bolsistas graduandas supervisionadas pelas duas professoras da escola básica.

Alguns documentos do MEC, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998, 2010), entre outros estão sendo utilizados como referência para o desenvolvimento dos projetos, assim como autores como Oliveira (2007),

Bruno (2006); entre outros, com atenção voltada para as especificidades das crianças, o desenvolvimento e a construção de conhecimentos. Além de sensibilizar e conscientizar toda equipe escolar para que conheçam informações básicas sobre as deficiências visando minimizar os preconceitos, já que segundo Capellini (2003) “o desconhecimento e o conseqüente medo por parte das pessoas são obstáculos às situações em que as pessoas com deficiência possam conviver com as demais”. Bruno (2006) coloca que a escola como espaço inclusivo enfrenta inúmeros desafios, conflitos e problemas que devem ser discutidos e resolvidos por toda comunidade escolar. Essas situações desafiadoras geram novos conhecimentos, novas formas de interação, de relacionamentos, modificação nos agrupamentos, na organização e adequação do espaço físico e no tempo didático, o que beneficia a todas as crianças.

Além da ludicidade do brincar, a contação de histórias, dramatizações, músicas tem ganhado espaço na educação e na arte pela sua importância na valorização da educação infantil. Desse modo, as histórias devem fazer parte da arte e da cultura dos indivíduos desde os primeiros anos de vida, contribuindo significativamente na formação do imaginário das crianças. Nesta perspectiva é que pensamos em criar desenhos e recriar com texturas em relevo, formas e materiais diversificados como possibilidades interessantes não somente para crianças com deficiência visual, pois se constituem expressão por outras formas de linguagem que não a visual, para avançarmos no desenvolvimento das crianças. Estas ações enfatizam o direito de ser criança poder brincar, viver experiências significativas de forma lúdica, aprender de forma mais sistematizada, superando as práticas de assistencialismo que vigoram em muitas instituições de ensino especializadas.

Assim consideramos a importância da criança com deficiência visual encontrar na creche e escola um ambiente seguro e agradável, para além dos cuidados físicos, sendo locais de atenção, cuidados e respeito ao seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem se constituindo como ambiente de desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. Foi nesta percepção que o grupo planejou as ações de forma que as crianças sem deficiência possa experimentar a condição da criança com deficiência visual e cegueira e a partir respeitar a diferença. Neste sentido estão sendo trabalhadas ações que possa

sensibilizar toda a equipe escolar. Para Bruno (2006) "O respeito a essa forma diferente de ser, de conhecer e a oportunidade oferecida de ampliar experiências, fazer trocas e descobertas é que faz da creche um espaço de aprendizagem por excelência".

### **Objetivos**

Os objetivos dos projetos é contribuir para a construção de conhecimentos e aprendizagens das crianças por meio de elementos musicais e desenvolver o gosto por histórias, a imaginação, o lúdico e o faz de conta, a expressão, a interação e ampliar seu conhecimento de mundo, especialmente da Libras. Contribuir, ainda, por meio de atividades de sensibilização e a promoção de vivências emocionais das deficiências, mais especificamente a deficiência auditiva, a surdez, a baixa visão e a cegueira, a reflexão sobre o assunto junto à equipe escolar, além de propiciar experiências, estudos, discussões e a construção de conhecimentos pelas alunas bolsistas de pedagogia, as professoras supervisoras e coordenadora sobre a docência, educa o especial e incluso e a educação infantil.

### **Metodologia**

Iniciamos o trabalho com encontros na universidade para estudos de teorias que tratam da educa o publico alvo da educa o especial e educa o infantil, discutindo a rela o destes com as práticas educativas presentes/desenvolvidas nas instituições educacionais e para análise dos documentos do. Concomitantemente participamos dos eventos organizados pela Universidade que discute as peculiaridades da educação especial e educação Infantil.

Foram planejadas visitas a escola básica parceira do projeto para conhecerem o ambiente, as crianças e os funcionários bem como a organização da rotina. Após este momento realizamos reuniões de planejamento para pensar as ações de atendimento aos projetos.

Para além de atender uma sala de aula da escola, foi pensado em irmos além aos atendimentos as crianças da creche, neste sentido foi pensando em atender todos os alunos matriculados no período matutino, com busca a sensibilizar toda comunidade escolar com a temática da inclusão.

Neste sentido as alunas bolsistas foram organizadas em três grupos, sendo um grupo para atendimento a surdez e dois grupos para atendimento a Baixa visão e cegueira.

Nas primeiras intervenções foram realizadas duas oficinas abordando a baixa visão e cegueira sendo que em uma das oficinas trabalhou-se com a história do livro de Alexandre Azevedo, O menino que via com as mãos, demonstrando como uma criança cega consegue ver o mundo, através do tato. O outro grupo trabalhou com a temática Diferença e Acessibilidade com o intuito de mostrar para as crianças que sermos diferentes é normal, pois é a diferença de cada um que nós tornamos únicos, sendo que não existe ninguém igual a ninguém e isso faz com que sejamos todos especiais. O grupo da surdez considerando que a língua de sinais brasileira - Libras é a língua natural dos surdos, justificou o trabalho enfatizando que muitos alunos surdos estão nas escolas, por esse motivo faz-se necessário o conhecimento, ainda que básico desta língua, por todos os colaboradores e alunos da escola. Além disso, na instituição tem crianças com pais e irmãos surdos. Nesta abordagem a oficina teve como o objetivo estimular as crianças a reconhecer e respeitar as “diferenças,” promovendo e estimulando o uso de Libras na escola.

Estão sendo trabalhadas oficinas de Contação de histórias em que as bolsistas mediam a elaboração descrevendo as gravuras, personagens e cenas, propondo livros que trazem ilustrações em relevo. Sendo que na história dos três porquinhos trabalhamos com diversos materiais em que puderam observar de forma tátil os objetos como as outras crianças analisando visualmente as gravuras antes de desenhar. As atividades estão sendo realizadas no espaço interior e exterior da sala de aula, sendo que são organizados os ambientes de forma ilustrar o espaço/tempo materializando o imaginário e aproximando as crianças da representação. Após a realização das aulas estão sendo realizadas avaliações das atividades anteriores para pensarmos novos planejamentos.

#### Resultados/Discussões

As ações desenvolvidas têm contribuído para que as crianças compreenderem que a escola é um espaço social de convivência e aprendizagem e a perceber as pessoas e as diferenças, sejam estas pessoas surdas, ouvintes, cegas ou que veem. No caso da Libras a reconhecer como a língua natural dos surdos,

assim como a nossa linguagem oral, além de conhecer alguns sinais e utilizá-los na convivência e interação com os demais alunos.

Percebe-se que as ações do projeto estão sensibilizando parte da equipe escolar, as crianças tem participado de forma efetiva das atividades conforme evidenciamos nos registros fotográficos, os professores das classes de berçários, maternas, jardins, 1º e 2º ano tem gostado de assistir as dramatizações, tem elogiado as intervenções muitas das vezes solicitando mais apresentações. A coordenadora da escola após conhecer o trabalho tem solicitado também a participação da equipe do Pibid no desenvolvimento de projetos da escola. Constatamos que, o envolvimento e participação das crianças apresentam avanços com relação à autonomia, participação, linguagem oral, gosto musical diversificado, aprendizagem referente a Libras, criatividade demonstrada nas atividades propostas, além de despertar a sensibilidade, contribuindo para que as crianças alvo da educação especial sejam compreendidos em suas singularidades.

#### Conclusão

Os projetos estão em andamento, mas permitem afirmar que estas experiências e vivências têm estimulado uma maior interação entre as crianças e os adultos; uma maior integração da dimensão corporal as várias ações e vivências; uma maior liberdade de movimento e expressão; o conhecimento de si, do próprio corpo e de seus movimentos; a aquisição e ampliação da linguagem oral.

A realização do projeto além de estar sendo importante para favorecer que a escola de educação infantil e os alunos bolsistas construam práticas que articulem o cuidar e o educar na educação infantil e para o atendimento das crianças público alvo da educação especial, esta sendo fundamental também para a formação continuada das professoras de educação infantil, possibilita relacionar teoria e prática e construir novos conhecimentos sobre a docência.

#### Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. v. 1

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 1998.

. instituto da educação. secretaria de educação Básica. – Brasília , SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Lei de Diretrizes e B. Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução. [4. ed.] . Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Filho: Informação e Sensibilização: Primeiros Passos para a Inclusão - Texto Produzido para o curso da Teia do Saber: Curso inicial (2003).

OLIVEIRA, Zilma R. de. Como definir uma Pedagogia que oriente o trabalho em creche. Pátio. Ano 5, nº 13, Mar/Jun de 2007.

## **1. TÍTULO DO TRABALHO**

Industrialização e cotidiano: uma intervenção pedagógica

## **2. AUTORES**

Prof.<sup>a</sup> Coordenadora Míriam Aparecida Bueno

Prof. Supervisor Edson Oliveira de Jesus

Iolanda Maria Rocha

Luana Maria Xavier Silva

Magda David Alves Brito

## **3. UNIDADE ACADÊMICA**

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

Instituto de Estudos Socioambientais – IESA

Universidade Federal de Goiás - UFG

## **4. PALAVRAS-CHAVE**

Industrialização. Cotidiano. Goiânia. Geografia Escolar.

## **5. INTRODUÇÃO**

A industrialização é um processo histórico e social marcado pela estreita relação entre a modernização, a inovação tecnológica, o desenvolvimento econômico e a mudança social. Processo este que proporciona profundas alterações no espaço geográfico e acrescenta elementos à vida das pessoas que tem seus hábitos modificados pelo incentivo ao consumo, por exemplo.

Em virtude do Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás trazer o conteúdo de Indústria no 2º ano do ensino médio e do desafio de promover a aprendizagem significativa ao trabalhar com essa componente curricular, estabelecemos Goiânia como foco de estudos, a fim de mostrar aos alunos, por meio de intervenções pedagógicas, a proximidade desse conteúdo com o seu cotidiano.

## 6. OBJETIVOS

- Compreender os conceitos de industrialização, sociedade e natureza.
- Refletir acerca das problemáticas da industrialização presentes no cotidiano da sociedade contemporânea.
- Discutir sobre dimensões cultural, social e política dos debates atuais relativos à indústria.
- Conhecer as políticas vigentes e programas voltados para a indústria.
- Problematizar o processo de industrialização no bairro, escola e lugares de lazer.
- Identificar problemas ambientais causados pela indústria.

## 7. METODOLOGIA

- Construção dos seguintes módulos: O que é industrialização; O processo de industrialização; As consequências da industrialização; e Urbanização, Industrialização e as relações com a cidade.
- Aula expositiva dialogada com resolução das atividades propostas.
- Análise e interpretação dos módulos.
- Uso de recurso visual para debates dos gráficos, charges e imagens contidos nos módulos.
- Resolução de situações-problemas da temática trabalhada.
- Uso do quadro para levantamento dos pontos-chave sobre a temática.

## 8. JUSTIFICATIVA

Foi de nosso intuito ampliar as discussões presentes nos livros didáticos e de situar Goiânia como singularidade construída a partir da relação entre o local e o global.

Utilizamos os módulos pelo fato do livro didático não conter informações de âmbito local e, portanto não se adequava ao objetivo da aula de estabelecer o cotidiano do aluno como referencial para identificar o processo de industrialização.

## 9. AVALIAÇÃO

- Anotações individuais no caderno.

- Recolhimento das atividades, anexadas aos módulos, para análise individual.
- Devolutiva oral a partir da compreensão do tema trabalhado.

## 10. DESAFIOS

Encontrar fontes de materiais que relatem a cidade campo na temática a ser trabalhada.

Motivar os alunos a respeito dos conteúdos trabalhados e estabelecer a participação dos mesmos nas aulas.

## 11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infere-se que um dos objetivos da prática do professor de geografia é mostrar aos alunos a importância da disciplina para suas vidas; o caminho que encontramos para concretizá-lo e ainda propiciar o interesse dos estudantes nas aulas foi aproximar as temáticas global e local com base na vivência cotidiana.

Muitos professores relatam o desinteresse dos alunos na disciplina de geografia, no entanto esta contempla a diversidade por estabelecer uma análise crítica da realidade natural e social do espaço e, portanto temos que atuar na mediação didática da ciência geográfica sem perder de vista a vida cotidiana a fim de dar significado para o conteúdo trabalhado e em efeito teremos aulas reflexivas e dinâmicas.

A teoria de Vygotsky nos mostra que o desenvolvimento cognitivo dos alunos ocorre por meio da interação social, ou seja, na troca de experiências e ideias; assim percebemos que a educação está estritamente relacionada com a vida cotidiana e esta relação promove a aprendizagem dos conteúdos bem como o respeito aos diferentes olhares.

## 12. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp->

<content/uploads/2014/04/CAVALCANTI-LANA-DE-SOUZA.-A-GEOGRAFIA-E-A-REALIDADE-ESCOLAR-CONTEMPOR%C3%82NEA-ENDIPE-BH.pdf>

Acesso em: Maio de 2014.

VERSIANI, Flávio R.; SUZIGAN, W. O processo brasileiro de industrialização: uma visão geral. **Congresso Internacional de História Econômica**, Louvain, agosto. 1990. Disponível em: <<http://ascot1.domiotemporario.com/doc/A17.pdf>> Acesso em: 08 mai. 2014.

JUNIOR, S.R. Contabilidade e risco ambientais. Disponível em: <<http://ascot1.domiotemporario.com/doc/a17.pdf>> Acesso em: 30 abr. 2014.

OPÇÃO, Jornal. Indústria: *vários transtornos*. Disponível em: [http:// www. Jornalopcao.com. br/post/reportagem/um-industria-varios-transtornos](http://www.jornalopcao.com.br/post/reportagem/um-industria-varios-transtornos). Acesso em: 08 mai. 2014.

OPÇÃO, Jornal. *Ácido sulfúrico vaza de tanque da Unilever Goiânia*. Disponível em: <http://www.jornalopcao.com.br/post/ultimas-noticias/cido-sufurico-vaza-de-tanque-da-unilever-goiania>. Acesso em: 28 abr. 2014.

Ozair, José. *Os avanços da indústria goiana*. Disponível em: [http://al- go.jusbrasil.com.br/noticias/449985/os-avancos-da-industria-goiana](http://algo.jusbrasil.com.br/noticias/449985/os-avancos-da-industria-goiana)

Fator. *AmBev é a primeira empresa do setor a instalar contadores de produção*  
Disponível em: [http://www.revistafatorbrasil.com.br/ver\\_noticia.php?not=76087](http://www.revistafatorbrasil.com.br/ver_noticia.php?not=76087)

Pena, Rodolfo F. Alves. *Industrialização do mundo*. Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com/geografia/a-industrializacao-mundo.htm>

Boligian Levon .Alves Andressa. Espaço e Vivência VI. único 1º Edição 2004.

## PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO DE MÉTODOS DE ENSINO E DE CONTEÚDOS DE BIOLOGIA

MAÍSCILA BRAGA CABRAL<sup>1</sup>

e-mail: maiscila@hotmail.com

KAMILA LAUANY LUCAS- LIMA<sup>1</sup>

TAISY SANTOS<sup>1</sup>

LUANA HIPÓLITO DE ARAÚJO<sup>2</sup>

SANDRA APARECIDA BENITE-RIBEIRO<sup>2,3</sup>

<sup>1</sup> Bolsistas do Programa PIBID do curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí

<sup>2</sup> Professora supervisora do PIBID, Colégio Estadual Serafim de Carvalho, Jataí Goiás

<sup>3</sup> Coordenadora de Área do PIBID, Ciências Biológicas, Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí

**PALAVRAS-CHAVE:** conteúdo de biologia; método de ensino; percepção

### JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

No ensino de Biologia, o desafio de dar significado ao conteúdo toma relevância ao relacioná-los a diferentes contextos de sua produção, apropriação e utilização (KATO et. al., 2011). Além disso, os estudantes apresentam preferência em relação a alguns conteúdos, provavelmente àqueles mais próximos ao se ambiente social, e maior rejeição a outros. Neste sentido, o método de ensino utilizado é um meio de dar significado aos assuntos que são lecionados. Assim, a escolha dos métodos de ensino e de aprendizagem deve ser feita de acordo com a realidade da escola, dos estudantes, bem como das características dos conteúdos.

Além disso, entende-se que o processo ensino-aprendizagem é dinâmico e coletivo. Para estabelecer relações dialógicas entre a prática docente, a realidade da escola e o interesse dos estudantes, o professor poderá optar por várias modalidades didáticas que permitem esse tipo de interação (ROSSASI et. al., 2008). Diante desta perspectiva, é importante propor formas motivadoras de ensino, principalmente quando o conteúdo abordado atrai menos a atenção do estudante. Métodos diferenciados podem constituir um meio de impulsionar em melhores níveis a construção do conhecimento e o processo de aprendizagem.

## OBJETIVO

O presente estudo teve como objetivo analisar as preferências dos estudantes pelos métodos de ensino utilizados em sala de aula e por determinados conteúdos de biologia.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição de Educação Básica pertencente à rede estadual de ensino da cidade de Jataí, Goiás, e direcionada aos estudantes do Ensino Médio que concluíram cerca de 95% da formação básica. A turma selecionada para o estudo foi um terceiro ano do ensino médio vespertino, constituído de 20 estudantes com idade entre 15 e 17 anos, entretanto somente 16 indivíduos participaram da entrevista.

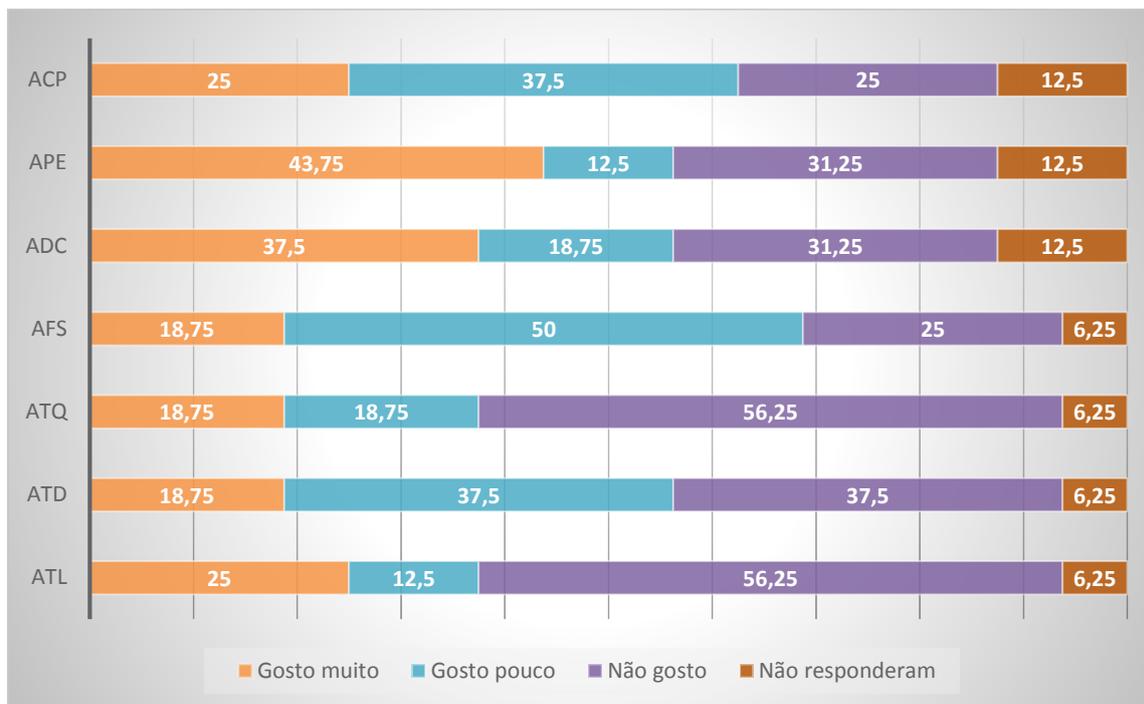
O instrumento utilizado na investigação foi um questionário, cujas perguntas visavam analisar as preferências dos estudantes por determinados conteúdos do Ensino de Ciências Biológicas e por métodos de ensino utilizados. Os conteúdos investigados foram: 1) Origem e Evolução, 2) Zoologia, 3) Botânica, 4) Corpo Humano, 5) Genética, 6) Ecologia e 7) Estudo das Células. Os métodos avaliados foram: 1) aulas teóricas com livros (ATL), 2) aulas teóricas com data-show (ATD), 3) aulas teóricas no quadro (ATQ), 4) aulas teóricas fora da sala de aula (AFS), 5) aulas de campo (ADC), 6) aulas práticas com experimentos (APE) e 7) aulas com apresentações práticas de conteúdos (ACP). Para averiguação dos conteúdos e dos métodos mais ou menos apreciados, os estudantes os classificavam como: “gosto muito”, “gosto pouco” e “não gosto”. Os resultados são apresentados em porcentagem.

## RESULTADOS / DISCUSSÃO

A utilização de questionários como técnica de coleta de dados ocorreu devido às vantagens neste método de pesquisa, como destaca Lakatos et. al. (2003), o questionário disponibiliza respostas mais rápidas e precisas, há maior liberdade de respostas e maior segurança nos resultados em razão do anonimato.

A análise da percepção dos estudantes em relação às metodologias de ensino comumente utilizadas em sala de aula é apresentada na figura 1. Pode-se observar que 44% dos estudantes relataram preferência por aulas práticas com experimentos

e 37,5% dos estudantes preferem aulas de campo. De acordo com nossos resultados, os métodos mais comumente utilizados nas escolas públicas foram os que apresentaram maior rejeição dos estudantes, pois as aulas expositivas com uso de livros didáticos e as aulas expositivas no quadro negro obtiveram um índice de 56,25% de rejeição.



**Figura 1** - Percepção dos estudantes (%) em relação aos métodos de ensino adotados em sala de aula na disciplina de Biologia. ATL= aula teórica com livros, ATD= aula teórica com data-show, ATQ= aula teórica no quadro, AFS= aula teórica fora da sala de aula, ADC= aula de campo, APE= aula prática com experimentos, ACP= aula com apresentação prática de conteúdo. Jataí, GO, 2014.

Segundo Gomes et. al. (2008), em algumas ocasiões o método utilizado para ministrar uma aula pode ser um motivo que desestimula o estudante a construir um conhecimento, deste modo é importante que o aluno seja formador de seu saber. Assim em uma aula mais dinâmica com práticas e experimentos, o estudante poderá ter contato direto com materiais e equipamentos e assim realizar suas próprias descobertas, sendo sujeito de seu próprio conhecimento. A utilização do livro didático não pode ser utilizada como única ferramenta no ensino de biologia, pois, além da rejeição dos estudantes, os livros didáticos não conseguem mais alcançar a velocidade da evolução da ciência e muitos contêm muitos equívocos em diferentes conteúdos (SANTOS et. al., 2007).

Sobre os conteúdos de Biologia, pode-se observar na figura 2, que 12,5% dos alunos não responderam a esta questão, mas os conteúdos preferidos foram: corpo humano 50%, origem e evolução 31,25%, zoologia 31,25% e botânica 25%. Os conteúdos com maior rejeição dos estudantes foram: ecologia 68,75%, genética 62,5% e biologia celular 56,25%.

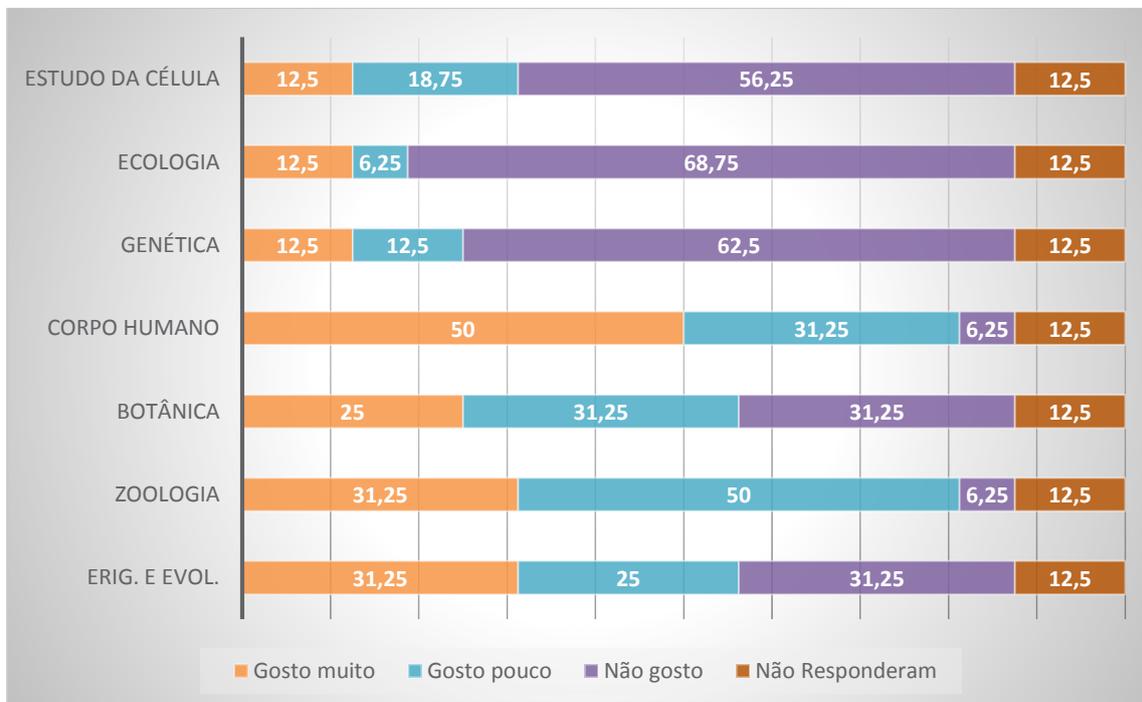


Figura 2 – Percepção dos estudantes (%) em relação aos conteúdos sobre Biologia. Jataí, GO, 2014.

A opinião dos estudantes é uma informação valiosa para a prática pedagógica, uma vez que a partir dos resultados obtidos, o professor pode reconhecer quais são os conteúdos que os estudantes mais gostam, e relacioná-los com maior frequência com outros assuntos, o que promoverá uma relação mais agradável entre os envolvidos no processo. Em contrapartida, poderão ser criadas estratégias que aumentem o interesse dos estudantes em temáticas que não lhes despertam muito prazer, como os de genética e de biologia celular.

A contextualização do conteúdo tem por objetivo levar maior significado para o estudante, desta forma a disciplina de Biologia tem por alvo, dentre outros, contribuir para que os estudantes compreendam o mundo e seus fenômenos, levando-os a interagir com o ambiente ao seu redor (PEREIRA et. al. 2011), desta forma é muito importante manter uma relação entre os teores lecionados em sala de aula com o cotidiano dos estudantes, para que assim a aprendizagem não seja apenas teórica, mas prática nas vivências.

## CONCLUSÃO

Concluimos que os estudantes preferem métodos dinâmicos para a construção do conhecimento e que os métodos mais comumente utilizados, tais como a aula expositiva e com livro didático são as que menos despertam o interesse. Além disso, entendemos que a informação sobre conteúdos que apresentam maior rejeição entre os estudantes é importante, pois permite ao educador planejar metodologias ativas de ensino que aperfeiçoarão o processo de ensino/aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMES, Fernanda Karoline de Souza; CAVALLI Wilson Luiz; BONIFÁCIO Cristiane Fátima. Os problemas e as soluções no ensino de ciências e biologia. 1<sup>o</sup> **Simpósio de Educação e XX Semana de Pedagogia**. Cascavel, Nov. 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2055.pdf>>. Acesso em: 19 de Setembro de 2014.

KATO, Danilo Seithi, and Clarice Sumi Kawasaki. 2011. "As Concepções de Contextualização Do Ensino Em Documentos Curriculares Oficiais e de Professores de Ciências." *Ciência & Educação (Bauru)* 17(1): 35–50.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 5<sup>a</sup> ed. Editora atlas S.A. São Paulo, 2003.

PEREIRA, Firmino Cardoso; SILVA, Regisnei Aparecido de Oliveira. Ensino de ciências naturais e formação continuada de professores em escolas públicas de Jataí - Go: diagnóstico e perspectivas. **Relatório Final Prolicen**. Jataí, Ago. 2011.

ROSSASI, LB, and CA Polinarski. 2008. "Reflexões Sobre Metodologias Para o Ensino de Biologia: Uma Perspectiva a Partir Da Prática Docente." Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/491-4.pdf>. Acesso em: 19 de Setembro de 2014.

SANTOS, Juliana Cristina dos et al . Análise comparativa do conteúdo Filo Mollusca em livro didático e apostilas do ensino médio de Cascavel, Paraná. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 13, n. 3, Dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n3/a03v13n3.pdf>>. Acesso em: 19 de Setembro de 2014.

## EXPERIÊNCIAS INICIAIS COM O PIBID EM GEOGRAFIA

Marcia Janete Martini Assmann

Milena Sanchez

Evandro César Clemente – Docente coordenador de área do  
PIBID- UFG/Regional Jataí

**Palavras chave:** experiência didática, painel, monitoria e ensino de geografia.

### JUSTIFICATIVA

A proposta visa fortalecer a formação inicial de professores de Geografia no Campus Jataí da UFG por meio da aproximação do acadêmico do ambiente de trabalho do professor no colégio Estadual João Roberto Moreira. A direção da escola alegou que a Geografia é uma disciplina crítica e que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem. Então acreditamos que o desenvolvimento do subprojeto trará benefícios á formação dos acadêmicos de Geografia e auxiliará a solucionar as deficiências no ensino/aprendizagem da disciplina em Geografia.

O número de bolsistas de iniciação á docência participantes do subprojeto é de 08(oito) pessoas, que foram divididas em duplas para exercer as atividades de observações de aulas de monitorias e criação de trabalhos, metodologias, jogos, etc que possam ser usados em sala de aula sobre os conteúdos que a professora estará aplicando.

De acordo com Cavalcanti (2002) as deficiências na formação dos professores da educação básica tem ocorrido por diversos fatores. Um destes fatores é a separação dentro dos cursos da teoria e da prática, em que de um lado tem-se as disciplinas pedagógicas e os estágios e de outro, as disciplinas específicas. Neste caso, podemos pensar o PIBID como um momento, oportunidade em que o aluno bolsista tem o “privilégio” de unir a teoria e a prática, ou seja, ver o que está ocorrendo em sala de aula, quais são as dificuldades, problemas e buscar nas teorias as reflexões e possíveis soluções para os problemas enfrentados. Isso é salutar e gera um movimento de ida e vinda entre teoria e prática que pode enriquecer muito a formação dos futuros professores.

Ainda de acordo com a autora supracitada, não há método ou metodologia infalível de ensino. Segundo Kaercher (2007), a docência é uma área em que, pela sua natureza inerente, abundam dúvidas e inquietações, sendo uma área de incertezas e, no entanto, com tendência à forte imobilidade.

Diante disso, é preciso que o professor esteja atento à clientela, às dificuldades apresentadas e reflita/pense em estratégias adequadas de modo a despertar o interesse destes alunos. Importante destacar que o professor deve sempre mediar o processo, de modo que o aluno tenha papel ativo em sua aprendizagem.

Deste modo, os bolsistas do PIBID têm se dedicado à observar as aulas, buscando detectar os principais problemas apresentados pelos alunos e junto com o professor supervisor e o coordenador de área, buscar ações e metodologias visando atenuar tais problemas.

## **OBJETIVOS**

Os objetivos gerais são: proporcionar, ao acadêmico, experiências da atividade docente na Educação Básica e o aprimoramento de sua formação; e aperfeiçoar o ensino de Geografia na unidade escolar.

Os objetivos específicos são: realizar um projeto de monitoria de Geografia; desenvolver metodologias e materiais didáticos para o ensino de Geografia na Educação Básica a partir da realidade da unidade escolar; realizar um projeto de ensino de geografia regional com recorte para o Cerrado; produzir e socializar conhecimento, a partir das experiências do projeto, em forma de artigos, resumos, comunicações orais, etc.; contribuir para a melhoria do ensino de Geografia na Educação Básica.

## **METODOLOGIA**

A metodologia de trabalho adotada tem sido: a observação em sala de aula as questões e problemas enfrentados, análise e estudos didático/pedagógicos buscando adaptar, descobrir novas metodologias de ensino visando despertar o

interesse dos alunos para a disciplina de Geografia e a confecção de material pedagógico.

## RESULTADOS / DISCUSSÃO

As atividades desempenhadas atualmente por nós bolsistas do PIBID tem sido as observações em sala de aula, oferta de monitorias para os alunos tirar dúvidas nos horários inversos aos que eles tem aulas. Ainda estamos realizando pesquisas para a montagem de um Atlas Geográfico voltado para o Cerrado e Região Sudoeste de Goiás.

Em cinco meses de trabalho no Colégio Estadual João Roberto Moreira, a princípio só observando, nos deparamos com alunos descompromissados com o ato de aprender e de estudar, com deficiência de conhecimento de leitura e interpretação. Cabe ressaltar que são alunos oriundos de várias partes da cidade e que apresentam níveis sociais distintos.

Além disso, começamos a expor um mural com assuntos e/ou temas geográficos que são atualizados a cada 15(quinze) dias. Esta atividade do mural foi denominada pelos alunos de “Geo-mural” é elaborado através de um tema, relacionado aos últimos acontecimentos da atualidade, como por exemplo; Conflito Árabe Israelense e outro, como, o Cerrado etc.

No início do projeto os alunos se sentiam retraídos com a nossa presença, mas agora já percebo uma aceitação e uma aproximação maior por parte dos mesmos, dando abertura para diálogos acerca da disciplina de Geografia, mostrando como estudar e incentivando-os a melhorar como alunos e conseqüentemente transformando-os em pessoas críticas e capazes de transformar a sua vida e de todos que o cercam.

Mesmo com o pouco tempo em que a atividade vem sendo realizada, ainda timidamente estamos constatando que os alunos já vêm demonstrando mais interesse para com a disciplina e os assuntos tratados pelo Geo mural. Assim, temos presenciado perguntas e curiosidades dos alunos com os temas tratados.

## CONCLUSÕES

Concluimos que, no decorrer dos poucos meses que fizemos as observações em sala de aula, a falta de interesse dos alunos ainda e muito marcante no dia à dia , principalmente com aqueles que passam por certos problemas particulares, mas podemos também constatar uma melhoria no comportamento deles com a monitoria e com o Geo mural e também com algumas maquetes que confeccionamos para trabalharmos com eles, com essas atividades conseguimos perceber um pouco mais de interesse por parte dos mesmos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

KAERCHER, Nestor André . *Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo*. In: \_REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (orgs.). *Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

## AMÉRICA LATINA NAS AULAS DE ESPANHOL

Elis Regina Castro Araújo Email -<[eregina9573@yahoo.com.br](mailto:eregina9573@yahoo.com.br)> Faculdade de Letras/UFG – Bolsista PIBID/ESPANHOL

Joesileny Batista de Almeida - Email: <[joicehalmeidar@gmail.com](mailto:joicehalmeidar@gmail.com)>Faculdade de Letras/UFG – Bolsista PIBID/ESPANHOL

Marcos Antonio de Jesus Costa Filho - Email: <[marcos\\_jesus99@hotmail.com](mailto:marcos_jesus99@hotmail.com)>Faculdade de Letras/UFG – Bolsista PIBID/ESPANHOL

Lucineide Nunes Novaes - Email: <[lucinunesnovaes@bol.com.br](mailto:lucinunesnovaes@bol.com.br)>Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte/ Supervisora PIBID/ESPANHOL)

Lucielena Mendonça de Lima - Email: <[lucielenalima@gmail.com](mailto:lucielenalima@gmail.com)> Faculdade de Letras/UFG - Coordenadora do PIBID/Letras:Espanhol

**Palavras-chave:** ensino; espanhol; cultura; América Latina

### Justificativa/Base teórica

As Orientações Curriculares do Ensino Médio, conhecimentos específicos de espanhol, doravante OCEM-espanhol (BRASIL, 2006, p.49), reconhecem que as representações aparecem nos contextos nos quais a diversidade e a alteridade afloram, tais como na sala de aula de línguas, e que é preciso um trabalho de reflexão para discuti-las e questioná-las: “[o] enfrentamento da diversidade certamente comportará representações – sobre o próprio e sobre o alheio, [...] – que se manifestam no discurso em forma de “estereótipos, idealizações, exotismos, etc.”, [...] que deverão ser analisadas.”

Soares (2008, p.57), ao discutir a diplomacia cultural no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), afirma que “o] desconhecimento da realidade sócio-cultural dos países vizinhos é profundo. Os preconceitos, as visões e opiniões parciais, quando não distorcidas, de alguns países em relação aos outros, dificultam, quando não inibem, o surgimento de relações de confiança e de projetos de cooperação”. Acreditamos, como Arnoux (2010, p.34), que “[a]s línguas estão associadas com representações que implicam dimensões valorativas e que se vinculam com diferentes representações do universo social.” Por isso, defendemos o ensino de espanhol a partir de um currículo intercultural latino-americanista baseado na pedagogia da diferença

(SILVA, 2000) que discuta a diversidade linguístico-cultural. Acreditamos que esta é uma prática que pode levar a um ensino crítico baseado na linguagem como prática social e identitária que fomente a cidadania sul-americana e que leve os professores e alunos a encontrar um objetivo real para o ensino-aprendizagem de espanhol nas escolas básicas brasileiras.

Diante do exposto e considerando a inter-relação entre os conceitos de língua-cultura no processo-aprendizagem de espanhol na escola regular no âmbito do subprojeto de Letras: Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) realizado no Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte com uma turma de terceiro ano do ensino médio do turno noturno, elaboramos uma sequência didática, que será realizada em aproximadamente dez aulas durante os meses de setembro, outubro e novembro, com o objetivo de apresentar alguns conhecimentos sobre a América Latina nas aulas de espanhol para que os alunos possam reconhecer as culturas latino-americanas e repensar os estereótipos e preconceitos.

### **Objetivos**

O objetivo desta comunicação é apresentar e refletir sobre os dados gerados a partir de um questionário aplicado na primeira aula após o trabalho realizado com a música "Latinoamérica", do grupo porto-riquenho *Calle 13*.

### **Metodologia de pesquisa**

Esta é uma pesquisa qualitativa, interpretativista, aplicada a um estudo de caso de cunho intervencionista realizado no Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte com os alunos da turma do 3º ano D do ensino médio do turno noturno. Eles são de classe média baixa, entre 17 e 19 anos e são em grande parte, membros da classe trabalhadora, principal fator para a escolha desse turno para realizar os estudos. Os instrumentos de geração de dados foram o diário de campo dos pesquisadores e um questionário que apresentava duas partes, a primeira com seis perguntas sobre conhecimentos gerais sobre a América Latina e o espanhol: O que significa ser latino-americano pra você? Apontem três elementos culturais que fazem parte da América Latina. Você se considera latino-americano? O que acha do ensino do espanhol no Brasil,

visando o acordo econômico formado por Brasil, Argentina, Uruguai e Venezuela, conhecido como MERCOSUL? Quais suas impressões acerca do idioma espanhol e dos povos que o tem como língua materna? Quais suas impressões sobre a América Latina, e quais elementos são semelhantes entre os outros países da América Latina e o Brasil? A segunda parte sobre a música, com três perguntas, totalizando nove: Você compreendeu a mensagem sobre a América Latina que o grupo tenta passar na canção? Você se identifica com as pessoas e situações propostas no videoclipe? Por quê? Você já conhecia o grupo musical ou conhece outros cantores latino-americanos? O que acha da música produzida na América Latina? Quais são seus estilos musicais favoritos?

### **Resultados/Discussão**

O questionário foi respondido por vinte e um alunos que demonstraram um grande desconhecimento dos conceitos e aspectos culturais que poderiam ter apontado em suas respostas. Para eles, o significado de latino-americano é “falar espanhol” e “são países que falam uma língua que deriva do latim”, o que poderia indicar que este tema foi pouco trabalhado nas aulas de história e geografia. Os elementos culturais mais apontados sobre a América Latina foram: “sol, chuva e calor”; “trabajo bruto pero com orgullo”; Brasil, Argentina e indígenas”. Essas respostas corroboram o desconhecimento do tema, fato que os levou a copiar partes da letra da música ouvida.

O fato de falar espanhol estar relacionado com o significado de ser latino-americano levou os alunos a responderem que não se consideram latino-americanos porque “não porque eu não falo espanhol”; “não porque eu não gosto da cultura daqui”; “mais ou menos porque estou inserido nesse mundo”. Essas opiniões indicam novamente a dificuldade da difusão dos conceitos de América Latina na escola, além de apresentar o distanciamento de alguns em relação a cultura que estão inseridos. Essas opiniões indicam que os alunos em questão têm a crença de que o Brasil não faz parte da América Latina, porque não fala espanhol.

Muitos alunos não souberam relacionar o ensino-aprendizagem de espanhol no âmbito do MERCOSUL. Alguns disseram que acham bom o acordo: “acho bom, mas o inglês ainda é mais valorizado”. Esse dado mostra a

representação que a maioria dos brasileiros tem sobre o *status* secundário do espanhol frente ao inglês como língua hegemônica nos negócios, e por isso mais usada e ainda o desconhecimento de que o espanhol é uma das línguas oficiais do MERCOSUL e sua importância política e social para a América Latina. Os estudantes se quer conseguiram apontar semelhanças entre os outros países da América Latina e o Brasil, porque houve muitas respostas em branco ou "não sei", ou um lacônico "acho bom". Alguns copiaram o verso da música "operación condor invadiendo mi nido". Essas respostas poderiam indicar o desconhecimento, talvez, de sua própria cultura, pois aqui eles deveriam relacionar as culturas e compará-las.

Não é possível afirmarmos se houve a compreensão da mensagem sobre a América Latina presente na música, posto que as respostas foram somente "sim" e "não". Essas respostas poderiam significar a falta de interesse ou dificuldade dos alunos em externarem suas opiniões, devido ao desconhecimento do tema. Entretanto não podemos deixar de lembrar que o pouco conhecimento do idioma, certamente influenciou, também, nas respostas destas três últimas perguntas, pois a canção foi apresentada apenas em espanhol.

Alguns alunos responderam que se identificaram com as pessoas e situações presentes no videoclipe da música, outros mais uma vez copiam versos da letra: "trabajo bruto pero com orgullo" e "soy America Latina um pueblo sin piernas, pero que camina". Essas respostas mostram que apesar da barreira do idioma eles se reconheceram através das imagens do videoclipe. Mesmo copiadas da canção, estas respostas nos indicam que os alunos se identificam com a luta dos povos latinos para vencer as dificuldades sociais.

### **Conclusões**

Os dados evidenciam que é preciso ampliar a consciência sócio(inter)cultural dos participantes, para que se possa problematizar, desestabilizar e abalar as representações negativas, sejam elas sociais (ligados às normas, regras e convenções construídas discursivamente pela sociedade) e culturais (atribuição de significados, por parte dos sujeitos, ao que é socialmente convencionalizado), pois é a partir desses conhecimentos do

senso comum, construídos discursivamente pelos meios de comunicação, que os indivíduos pensam, representam, agem e reagem às situações.

Entendemos, portanto, que a reflexão sobre as representações sociais e culturais, advindas a partir de um currículo intercultural latino-americanista e de uma pedagogia da diferença (SILVA, 2000), a partir da proposta da sequência didática apresentada, é um conhecimento valioso para o processo de ensino-aprendizagem e de formação de professores de espanhol e de português como línguas estrangeiras no âmbito do MERCOSUL, bem como para a produção de material didático em uma perspectiva intercultural. Além de apresentar um valor primordial para o êxito das atuais políticas linguístico-educativas para a integração regional. No entanto, este trabalho deve ser de longa duração, pois, considerando os dados apresentados, fica evidenciado o pouco conhecimento sobre os fenômenos culturais dos países que compõem este bloco, tal como afirma Soares (2008).

### Referências Bibliográficas

- ARNOUX, E. N. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 17-38.
- BRASIL. Ministério 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.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 73 – 102.
- SOARES, M. S. A. A diplomacia cultural no Mercosul. *Revista Brasileira de Política Internacional*. Brasília, v. 51, n. 1, 2008

## QUALIDADE DE ENSINO A PARTIR DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS VINCULADAS AO SUBPROJETO DO PIBID DE LICENCIATURA DA FEFD/UFG.

MARIA INES DE SOUSA<sup>1</sup> ([inesufg@gmail.com](mailto:inesufg@gmail.com));

YANG ANSELMO PRUDÊNCIO<sup>2</sup> ([yanganselmo@hotmail.com](mailto:yanganselmo@hotmail.com));

FRANCISCO LUIZ DE MARCHI NETTO<sup>3</sup> ([demarchiufg@gmail.com](mailto:demarchiufg@gmail.com));

KARINY KANZOG DE ANDRADE<sup>4</sup> ([kariny.edu.ficio@gmail.com](mailto:kariny.edu.ficio@gmail.com)).

**Palavras – chave:** Educação Física, Condições de trabalho, Satisfação, Ensino de qualidade.

### Justificativa/ Base teórica

O presente estudo faz parte de uma pesquisa relacionada ao projeto PIBID/FEFD/CAPES realizada por meio de discussões e reflexões produzidas a partir do princípio do trabalho coletivo, tendo como metodologia a pesquisa-ação (DAVID, 1997; THIOLENT, 1985), com articulação às escolas envolvidas no projeto. Este projeto foi uma das inúmeras inquietações apresentadas e afloradas com maior interesse de todas as pessoas envolvidas para o estudo proximal de como analisaremos o processo qualitativo do ensino aprendizagem que o professor deve acarretar ao longo de sua jornada de trabalho, com isso objetivamos contextualizar o histórico das escolas para analisar o processo estrutural das condições físicas, as condições de trabalho e carga horária dos professores e como estes aspectos interferem na qualidade de ensino e aprendizagem da Educação Física nas escolas e a qualidade do trabalho dos professores.

Sabemos que a crise de professores insatisfeitos com seu local de trabalho é uma realidade comum aos que se encontram neste meio por muitos anos ou aos que mal adentraram à docência, também sabemos que a sobrecarga de horas

---

<sup>1</sup> Graduanda Bolsista do PIBID/FEFD/UFG

<sup>2</sup> Graduando Bolsista do PIBID/FEFD/UFG

<sup>3</sup> Professor Coordenador do PIBID/FEFD/UFG

<sup>4</sup> Professora Supervisora do PIBID/FEFD/UFG

extraordinárias e pouco remuneradas têm efeitos particularmente nocivos sobre as condições de trabalho e saúde dos educadores.

Estes trabalhos excessivos, que representam uma sobrecarga de trabalho inclusive nas férias, finais de semana, retiram do professor a oportunidade de estarem com seus familiares, amigos ou mesmo realizar outros tipos de atividades físicas, culturais e sociais, comprometendo então sua qualidade de vida. (COSTA; SANTOS, 2007).

Contudo, buscaremos identificar a satisfação ou insatisfação que abrange o ser humano que está por trás do professor de Educação Física, que ao adentrar em uma unidade escolar deseja contribuir para a sociedade com seus conhecimentos adquiridos ao longo de vários anos, e que por diversos motivos como: salário insatisfatório, desatualização de conteúdos por ausência de formação continuada, doenças adquiridas no período escolar, currículo educacional que concretize seu desempenho como servidor da educação, plano de carreira adequado à sua formação dentre outros fatores, facilitam seu distanciamento das salas de aula e da própria profissão, deixando os alunos à mercê das possibilidades de ensino=aprendizagem.

## OBJETIVOS

### Objetivo Geral

- Analisar a qualidade de ensino dos profissionais através de suas condições de trabalho dentro das escolas vinculadas ao PIBID/FEFD/UFG.

### Objetivos específicos

- Identificar quais avanços ocorreram quanto às condições de trabalho dos professores (piso salarial, carga horária, interferência quanto à sua função na escola e outros)
- Verificar juntamente com as gestões escolares as condições físicas para uso das aulas de Educação Física.
- Analisar a qualidade de ensino dos professores perante a realidade encontrada, seus desafios e expectativas.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo faz parte de uma pesquisa relacionada ao projeto PIBID/FEFD/CAPES realizada por meio de discussões e reflexões produzidas a partir do princípio do trabalho coletivo, tendo como metodologia a pesquisa-ação (DAVID, 1997; THIOLENT, 1985), com articulação às escolas envolvidas no projeto.'

Sendo relacionada a pesquisa-ação com outras ferramentas de pesquisa para este projeto que está sendo desenvolvido para a formação de novos professores com a realidade em que estamos vivendo, buscamos compreender melhor a realidade escolar com levantamento de dados através de entrevistas com diretores das unidades escolares envolvidas e professores do curso de Educação Física, juntamente fizemos leituras de autores que abordam tais temáticas com leituras dos Projetos Políticos Pedagógicos que estruturam as metodologias das instituições escolares. Cabe salientar que esse processo de coleta de dados ainda não está concluído por motivos de ausência de alguns dados que não foram analisados até o momento.

## **CONSIDERAÇÕES GERAIS**

De acordo com Costa e Silva (2007) é primordial relatarmos que o estudo sobre as condições atuais dos professores de Educação Física podem alterar sua qualidade de ensino aprendizagem perante seus alunos, o que poderá causar desgastes emocionais, transtornos psicológicos e falta de interesse por mudanças na forma de tratar os esportes, jogos, lutas e dança dentro do aspecto cultural do corpo, fazendo com que as aulas possam se tornar desinteressantes, estressantes e desmotivadas para seus discentes envolvidos.

Nota-se que antes de concluir as análises das escolas envolvidas com o PIBID/FEFD/UFG, que a estrutura física das mesmas se diferem em vários aspectos, mas ao mesmo tempo se assemelham pelo processo que vêm sofrendo ao longo de suas gestões. Quanto aos professores, estes se dedicam ao processo das escolas, mas sofrem quanto ao salário e outros aspectos já mencionados acima.

Considerando que o desenvolvimento deste trabalho ainda não está completo, frisamos que as dificuldades são muitas perante a metodologia de ensino e o apoio necessário para a continuidade da formação contínua de crianças que dependem do professor por inteiro, sabendo ainda que o ser humano que é profissional deve ser compreendido como é e não como transmissor de algo.

Portanto, cabe lembrar que o desgaste emocional, pessoal e profissional do professor de Educação Física não é construído sozinho, e sim por vários fatores que incorporam a unidade escolar vigente. Com isso, finalizo este trabalho com intuito de concluí-lo para mostrar os resultados coletados e buscar alternativas planejadas para a melhoria de tal temática.

### Referências bibliográficas

DAVID, N.A.N. **Contribuições do método participativo para a capacitação de Professores de Educação Física Escolar.** Revista Pensar a Prática. Goiânia, FEF/UFG. CEGRAF v.1 n.1.p. 50-73, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1985.

COSTA, P.G.,; SANTOS, A.G. **AFASTAMENTO DOS PROFESSORES DE 5ª À 8ª SÉRIES DA REDE MUNICIPAL DE IPATINGA DA SALA DE AULA: PRINCIPAIS CAUSADORES.** Anais do VI Congresso de Letras: Linguagem e Cultura: Múltiplos Olhares. 2007

## ELiS NA ESCOLA

Mariângela Estelita Barros (coordenadora) – Faculdade de Letras  
estelitabrasil@gmail.com

Vanda Eterna Carneiro Campos Teles (supervisora) – Esc.Est. Colemar Natal e Silva  
vanda.libras@gmail.com

Adriana Cândido Gonçalves (aluna) – Faculdade de Letras  
adrianacandido30@gmail.com

Jackeline Goulart de Oliveira (aluna) – Faculdade de Letras  
jackelinegoulart.estrategia@gmail.com

Luatane Cardoso Nascimento (aluna) – Faculdade de Letras  
luatanecardoso@gmail.com

**Palavras-chave:** capacitação, ELiS, escrita de sinais, surdo

### Justificativa / Base teórica

Nos últimos 12 anos o marco legal mais importante referente à educação de surdos no Brasil é o reconhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais), através da Lei 10.436/02, como língua nacional do sujeito surdo e outros recursos de expressão a ela associados, por exemplo, a escrita de sinais. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto 5.626/05 que, além de apresentar um planejamento linguístico, também regulamenta uma organização pedagógica que envolve a educação bilíngue, a formação de professores bilíngues surdos e ouvintes, e de intérpretes e tradutores de Libras/Português.

A partir das determinações estabelecidas pela Lei 10.436/2002 e da compreensão de que a língua de sinais permite o pleno desenvolvimento das pessoas surdas, frutos das lutas das comunidades surdas para a conquista dos seus direitos sociais e linguísticos, algumas escolas têm adotado o Bilinguismo para a educação de surdos nos últimos anos. A proposta bilíngue é fundamentada principalmente na necessidade de o surdo ser bilíngue, isto é, que desenvolva como primeira língua, no caso do Brasil, a Libras que é considerada a língua natural do surdo, e como segunda língua o português, na sua modalidade oral e/ou escrita. Para que a educação bilíngue aconteça de forma plena,

os professores que atuarem com alunos surdos precisam ser também bilíngues, isso inclui saber Português, Libras e outros meios de expressão a ela associados.

Um dos meios de expressão associados à Libras é sua escrita e neste artigo, trataremos especificamente do sistema ELiS, que é o sistema brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais, o qual serve para representar qualquer dessas línguas, inclusive a Libras. A ELiS é um sistema de escrita de base alfabética, ou seja, um sistema em que os elementos básicos visuais de uma língua de sinais são representados por símbolos separadamente, os quais, na ELiS, são denominados visografemas. A utilização de uma escrita de sinais produz o registro cultural do povo surdo e de sua língua, a Libras, um registro duradouro, capaz de viajar no tempo e no espaço, permitindo a comunicação síncrona e assíncrona, com interlocutores presentes e ausentes.

Para se chegar à sua utilização, porém, é necessário que o aluno surdo passe pelo processo de alfabetização. Segundo Corrêa (1998), quando o aluno surdo é alfabetizado em língua portuguesa antes de conhecer uma escrita de língua de sinais, recebe uma sobrecarga imposta sobre ele, pois além de necessitar aprender a ler e escrever, deve fazê-lo em uma língua que não conhece, na qual não é possível interações naturais com os interlocutores presentes, para a qual ainda não desenvolveu competências linguísticas básicas.

Quadros (2006, p.31) afirma que:

“Ler e escrever em sinais e em português são processos complexos que envolvem uma série de tipos de competências e experiências de vida que as crianças trazem. As competências gramatical e comunicativa das crianças são elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita. Quando o leitor é capaz de reconhecer os níveis de interações comunicativas reais, ele passa a ter habilidades de transpor este conhecimento para a escrita. As crianças precisam internalizar os processos de interação entre quem escreve e quem lê para atribuir verdadeiro significado à escrita”.

Se a criança surda ainda não tiver desenvolvido as tais competências gramaticais e comunicativas em língua portuguesa, isso poderá dificultar muito, e em alguns casos até mesmo inviabilizar, o seu processo de alfabetização, uma vez que essa língua não terá para ela, qualquer significado linguístico.

Por outro lado, as competências gramaticais e comunicativas, fundamentais no processo de alfabetização (Quadros, 2006), podem ser desenvolvidas pela criança surda em sua primeira língua, a

Libras, em situações espontâneas de interação. Daí buscamos promover a viabilização da alfabetização das crianças surdas por meio da ELiS, a qual poderá permitir que sejam alfabetizadas diretamente em Libras, um sistema linguístico que lhes é muito mais acessível do que um sistema de língua oral, e que, portanto, permite o desenvolvimento natural de competências linguísticas diversas.

Quando enfim, esta criança conseguir atribuir verdadeiro significado à escrita ela estará apta a aprender a ler e escrever em uma segunda língua. Assim, a disseminação do uso social de uma escrita de língua de sinais não pretende excluir a língua portuguesa da educação dos surdos, mas sim, criar uma situação bilingue mais plena.

### **Objetivo Geral:**

- Capacitar professores e intérpretes da Escola Estadual Colemar Natal e Silva para o uso do sistema brasileiro de escrita de sinais, ELiS.

### **Objetivos Específicos:**

- Capacitar alunos do PIBID na atividade de ensino de ELiS;
- Difundir o uso da ELiS entre os profissionais da Escola Estadual Colemar Natal e Silva;
- Criar possibilidades de uso da ELiS entre os alunos surdos e ouvintes da Escola Estadual Colemar Natal e Silva;
- Implantar a ELiS na Escola Estadual Colemar Natal e Silva.

### **Metodologia**

O curso intensivo de ELiS foi ministrado na Escola Estadual Colemar Natal e Silva sob orientação da professora coordenadora Mariângela Estelita Barros. A carga horária foi de vinte e quatro horas, divididas em oito horas por dia, durante os dias 25 a 27 de agosto de 2014.

Cinco pibidianos participantes do projeto Pibid- Letras-Libras ficaram responsáveis pela regência das aulas. Cada um deles ministrou um período de 4 horas de curso, sendo que um deles trabalhou dois períodos. Os alunos seguiram planejamento de aula e atividades desenvolvido pela professora coordenadora. Participaram como alunos do curso, cinco funcionárias da referida escola, sendo quatro intérpretes e uma professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado).

As aulas foram dialogadas, com momentos de exposição teórica e a maior parte com atividades práticas de produção e leitura de textos ou utilização de jogos pedagógicos especialmente desenvolvidos para a aprendizagem de ELiS. Os temas abordados durante o curso foram: “História da ELiS”, “Estrutura básica da ELiS”, “Os visografemas”, “Diacríticos”, “Habilidades de leitura”, “Habilidades de escrita”.

### **Resultados / Discussão**

Ao fim dos trabalhos, as alunas do curso eram capazes de ler e escrever em ELiS, em nível iniciante. No início do curso, o professor propôs que os alunos pensassem como poderiam usar a ELiS nas atividades que desenvolvem na escola, ou seja, como poderiam incorporá-la à sua prática profissional. Assim, no último dia de aula, os alunos desenvolveram materiais escritos em ELiS para a escola como atividade final do curso. Foram realizados diversos trabalhos como, placas de identificação de locais da escola (secretaria, banheiro...); material didático para alfabetização bilíngue em Libras/ELiS e Português; jogo de memória bilíngue em Libras/ELiS e Português com os nomes das disciplinas existentes na escola; poster ilustrativo da estrutura básica da ELiS, exemplificado com sinais/nomes dos alunos surdos da escola.

O objetivo de todos esses materiais foi proporcionar um ambiente educacional bilíngue, tanto do ponto de vista físico como das práticas educacionais, pois a língua portuguesa e a Libras/ELiS foram incluídas em um mesmo contexto de formação educacional. Os materiais produzidos pelas alunas do curso foram expostos na Mostra Cultural da escola realizada em 28 de agosto. Tanto o corpo docente quanto discente da instituição prestigiaram os trabalhos realizados com grande apreço, em especial os alunos surdos, que puderam ver seus sinais-nomes escritos em Libras/ELiS e fizeram questão de escrever seus nomes em Português abaixo de seusinal-nome, em uma atitude de identificação bilíngue.

A experiência vivenciada pelos pibidianos que lecionaram este curso foi algo ímpar em sua formação profissional, pois alguns deles vivenciaram pela primeira vez a ação de ser professor. Como alunos do curso de Letras: Libras, curso que forma professores de Libras, acrescentaram esse diferencial ao seu desenvolvimento profissional, o de ensinar a escrita da Libras, ELiS. Descobriram juntos essa tarefa árdua que requer esforço, dedicação, preparo, planejamento e paciência para compreender as dificuldades do outro, o aluno, em sua trajetória para o aprendizado. Perceber o

desenvolvimento das alunas do curso e saber que sua contribuição nesse processo foi decisiva, foi gratificante e é um estímulo para estes novos professores de Libras/ELiS.

### Conclusões

Os resultados dessa ação nos levam a refletir sobre a necessidade de que cada vez mais professores e intérpretes diretamente ligados aos alunos surdos conheçam e sejam fluentes em Libras, tanto em sua modalidade sinalizada, quanto escrita. O interesse que os materiais despertaram nos alunos surdos da escola e as diversas aplicações que as alunas do curso em tão pouco tempo puderam criar são indicativos de que a ELiS pode vir a suprir uma lacuna existente na atual educação bilíngue de surdos.

### Referências bibliográficas

BARROS, M. E. ELiS – escrita das línguas de sinais: proposta teórica e verificação prática. 2008. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BRASIL. Lei nº 10.436, de Abril de 2002.

Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm) Acesso em: 25/set/2014

BRASIL. Decreto nº 5.626, de Dezembro de 2005.

Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em: 25/set/2014

CORRÊA, Mariângela Estelita Barros. Proposta de escrita das línguas de sinais, 1998. 100p. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás).

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p. Também disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port\\_surdos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf) Acesso em: 18/set/2014

**PREPARADOS OU NÃO, INICIAMOS NOSSA INTERVENÇÃO!  
PIBID-PEDAGOGIA NO ATENDIMENTO À DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Marília Rita dos Santos; Marileide de Araújo; Luciana Machado Rodrigues; Stela Cristina de Moraes; Dulcéria Tartuci.

Departamento de Educação – UFG/Regional Catalão

mariliaritasantos@hotmail.com;marileide.leide@hotmail.com;lucianna\_mr@hotmail.com;parreirascm@hotmail.com; dutartuci@brturbo.com.br.

Palavras-chave: Diferença. Educação Infantil. Pibid.

### **Justificativa/Base Teórica**

Dizer que não estamos preparados para o atendimento a inclusão já virou um “jargão”, hoje inaceitável, visto que desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 já se garante “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, assim não podemos fechar os olhos frente esta demanda de atendimento a diferença, foi neste sentido que pensamos em realizar este trabalho “Preparados ou não, iniciamos nossa intervenção”, é claro que este título é uma forma de chamar a atenção para o fato de buscarmos atender as diferenças, mesmo que concomitante estejamos estudando, pesquisando, refletindo, mas que desperte a vontade de fazer a diferença de pensar em efetivar novas práticas que sensibilize as pessoas a um novo fazer que possa atender as demandas a partir das diferenças das crianças.

Os projetos estão sendo desenvolvidos na Escola Municipal Francisco Clementino San Thiago Dantas em três turmas de berçário, três turmas de Maternal I , três turmas de Maternal II e três turmas de jardins e ainda em duas turmas de 1º ano e três turmas de 2º ano. O projeto é coordenado pela professora da UFG, uma professora voluntária, 11 bolsistas graduandas supervisionadas pelas duas professoras da escola básica.

Alguns documentos do MEC, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998, 2010), entre outros estão sendo utilizados como referência para o

desenvolvimento dos projetos, assim como autores como Oliveira (2007), Bruno (2006); entre outros, com atenção voltada para as especificidades das crianças, o desenvolvimento e a construção de conhecimentos. Além de sensibilizar e conscientizar toda equipe escolar para que conheçam informações básicas sobre as deficiências visando minimizar os preconceitos, já que segundo Capellini (2003) “o desconhecimento e o conseqüente medo por parte das pessoas são obstáculos às situações em que as pessoas com deficiência possam conviver com as demais”.

Bruno (2006) coloca que a escola como espaço inclusivo enfrenta inúmeros desafios, conflitos e problemas que devem ser discutidos e resolvidos por toda comunidade escolar. Essas situações desafiadoras geram novos conhecimentos, novas formas de interação, de relacionamentos, modificação nos agrupamentos, na organização e adequação do espaço físico e no tempo didático, o que beneficia a todas as crianças.

Além da ludicidade do brincar, a contação de histórias, dramatizações, músicas tem ganhado espaço na educação e na arte pela sua importância na valorização da educação infantil. Desse modo, as histórias devem fazer parte da arte e da cultura dos indivíduos desde os primeiros anos de vida, contribuindo significativamente na formação do imaginário das crianças. Nesta perspectiva é que pensamos em criar desenhos e recriar com texturas em relevo, formas e materiais diversificados como possibilidades interessantes não somente para crianças com deficiência visual, pois se constituem expressão por outras formas de linguagem que não a visual, para avançarmos no desenvolvimento das crianças. Estas ações enfatizam o direito de ser criança poder brincar, viver experiências significativas de forma lúdica, aprender de forma mais sistematizada, superando as práticas de assistencialismo que vigoram em muitas instituições de ensino especializadas.

Assim consideramos a importância da criança com deficiência visual encontrar na creche e escola um ambiente seguro e agradável, para além dos cuidados físicos, sendo local de atenção, cuidados e respeito ao seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem se constituindo como ambiente de desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. Foi nesta percepção que o grupo planejou as ações de forma que as crianças sem deficiência possa experimentar a condição da criança com deficiência visual e cegueira e a partir respeitar a diferença. Neste sentido estão sendo trabalhadas ações que possa sensibilizar toda a equipe escolar. Para Bruno (2006) “O respeito a essa forma diferente de ser, de conhecer e a oportunidade

oferecida de ampliar experiências, fazer trocas e descobertas é que faz da creche um espaço de aprendizagem por excelência”.

### **Objetivos**

Os objetivos dos projetos é contribuir para a construção de conhecimentos e aprendizagens das crianças por meio de elementos musicais e desenvolver o gosto por histórias, a imaginação, o lúdico e o faz-de-conta, a expressão, a interação e ampliar seu conhecimento de mundo, especialmente da Libras. Contribuir, ainda, por meio de atividades de sensibilização e a promoção de vivências emocionais das deficiências, mais especificamente a deficiência auditiva, a surdez, a baixa visão e a cegueira, a reflexão sobre o assunto junto a equipe escolar, além de propiciar experiências, estudos, discussões e a construção de conhecimentos pelas alunas bolsistas de pedagogia, as professoras supervisoras e coordenadora sobre a docência, educação especial e inclusão e a educação infantil.

### **Metodologia**

Iniciamos o trabalho com encontros na universidade para estudos de teorias que tratam da educação público alvo da educação especial e educação infantil, discutindo a relação destes com as práticas educativas presentes/desenvolvidas nas instituições educacionais e para análise dos documentos do MEC. Concomitantemente participamos dos eventos organizados pela Universidade que discute as peculiaridades da educação especial e educação Infantil.

Foram planejadas visitas a escola básica parceira do projeto para conhecerem o ambiente, as crianças e os funcionários bem como a organização da rotina. Após este momento realizamos reuniões de planejamento para pensar as ações de atendimento aos projetos.

Para além de atender uma sala de aula da escola, foi pensado em irmos além no atendimentos as crianças da creche, neste sentido foi pensando em atender todos os alunos matriculados no período matutino, com busca a sensibilizar toda comunidade escolar com a temática da inclusão.

Neste sentido as alunas bolsistas foram organizadas em três grupos, sendo um grupo para atendimento a surdez e dois grupos para atendimento a Baixa visão e cegueira.

Nas primeiras intervenções foram realizadas duas oficinas abordando a baixa visão e cegueira sendo que em uma das oficinas trabalhou-se com a história do livro de Alexandre Azevedo, O menino que via com as mãos, demonstrando como uma criança cega consegue ver o mundo, através do tato. O outro grupo trabalhou com a temática Diferenças e Acessibilidade com o intuito de mostrar para as crianças que sermos diferentes é normal, pois é a diferença de cada um que nós torna únicos, sendo que não existe ninguém igual a ninguém e isso faz com que sejamos todos especiais. O grupo da surdez considerando que a língua de sinais brasileira - Libras é a língua natural dos surdos, justificou o trabalho enfatizando que muitos alunos surdos estão nas escolas, por esse motivo faz-se necessário o conhecimento, ainda que básico desta língua, por todos os colaboradores e alunos da escola. Além disso, na instituição tem crianças com pais e irmãos surdos. Nesta abordagem a oficina teve como objetivo estimular as crianças a reconhecer e respeitar as “diferenças,” promovendo e estimulando o uso de Libras na escola.

Estão sendo trabalhadas oficinas de Contação de histórias em que as bolsistas mediam a elaboração descrevendo as gravuras, personagens e cenas, propondo livros que trazem ilustrações em relevo. Sendo que na história dos três porquinhos trabalhamos com diversos materiais em que puderam observar de forma tátil os objetos como as outras crianças analisando visualmente as gravuras antes de desenhar. As atividades estão sendo realizadas no espaço interior e exterior da sala de aula, sendo que são organizados os ambientes de forma ilustrar o espaço/tempo materializando o imaginário e aproximando s crianças da representação. Após a realização das aulas estão sendo realizadas avaliação das atividades anteriores para pensarmos novos planejamentos.

### **Resultados/Discussões**

As ações desenvolvidas têm contribuído para que as crianças compreenderem que a escola é um espaço social de convivência e aprendizagem e a perceber as pessoas e as diferenças, sejam estas pessoas surdas, ouvintes, cegas ou que vêem. No caso da Libras a reconhecer como a língua natural dos surdos, assim como a nossa linguagem oral, além de conhecer alguns sinais e utiliza- lós na convivência e interação com os demais alunos.

Percebe-se que as ações do projeto estão sensibilizando parte da equipe escolar, as crianças tem participado de forma efetiva das atividades conforme evidenciamos nos

registros fotográficos, os professores das classes de berçários, maternais, jardins, 1º e 2º ano tem gostado de assistir as dramatizações, tem elogiados as intervenções muitas das vezes solicitando mais apresentações. A coordenadora da escola após conhecer o trabalho tem solicitado também a participação da equipe do Pibid no desenvolvimento de projetos da escola. Constatamos que, o envolvimento e participação das crianças apresentam avanços com relação à autonomia, participação, linguagem oral, gosto musical diversificado, aprendizagem referente a Libras, criatividade demonstrada nas atividades propostas, além de despertar a sensibilidade, contribuindo para que as crianças alvo da educação especial sejam compreendidos em suas singularidades.

### Conclusão

Os projetos estão em andamento, mas permitem afirmar que estas experiências e vivências têm estimulado uma maior interação entre as criança-criança-adulto; uma maior integração da dimensão corporal as várias ações e vivências; uma maior liberdade de movimento e expressão; o conhecimento de si, do próprio corpo e de seus movimentos; a aquisição e ampliação da linguagem oral.

A realização do projeto além de estar sendo importante para favorecer que a escola de educação infantil e os alunos bolsistas construam práticas que articulem o cuidar e o educar na educação infantil e para o atendimento das crianças público alvo da educação especial, esta sendo fundamental também para a formação continuada das professoras de educação infantil, possibilita relacionar teoria e prática e construir novos conhecimentos sobre a docência.

### Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. v. 1
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. BRASIL. Lei de Diretrizes e B. Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. [4. ed.] . Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho: **Informação e Sensibilização: Primeiros Passos para a Inclusão** - Texto Produzido para o curso da Teia do Saber: Curso inicial (2003).
- OLIVEIRA, Zilma R. de. Como definir uma Pedagogia que oriente o trabalho em creche. **Pátio**. Ano 5, nº 13, Mar/Jun de 2007.

## O MÉTODO DE PROBLEMAS E A EXPERIMENTAÇÃO

MATEUS CALIXTO PEREIRA DOS SANTOS<sup>1</sup>; FAUSTO JULIO CRUZ<sup>2</sup>; JALLES FRANCO RIBEIRO DA CUNHA<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>Universidade Federal de Goiás/Catalão, mateus-calixto@hotmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal de Goiás/Catalão, fausto-julio@hotmail.com

<sup>3</sup>Universidade Federal de Goiás/Catalão, jallesfranco@gmail.com

**Palavras-chave:** Método de Problemas, Ensino de Física, Pensamento reflexivo.

### Justificativa/Base teórica

Neste trabalho relatamos a nossa intervenção no Colégio Estadual Dona Iayá em Catalão, Goiás, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Física da UFG/Catalão. Nossas observações nos mostraram a ausência de interesse dos alunos e a falta de motivação para estudar Física. Os métodos de ensino eram dogmáticos, verbalistas e intelectuais, um lugar onde ainda predominava as práticas educativas da escola tradicional, a qual enfatiza a ação do professor e as matérias de ensino.

Quais são as consequências da verborreia do professor tradicional? “Como consequência natural, o aluno é passivo, grande tomador de notas, exímio memorizador, prefere manejar conceitos abstratos a resolver de forma original e criadora problemas concretos da realidade em que vive” (BORDENAVE; PEREIRA, 2008, p. 10).

Os alunos apresentam dificuldades em compreender os conceitos físicos e, quando se deparam com questões da disciplina, por exemplo, em vestibulares, concursos, ENEM, etc., seu desempenho é insatisfatório. Nos problemas reais do cotidiano, ou seja, nas questões extraescolares, os educandos nem sequer percebem quais são os conceitos físicos envolvidos.

A escolha do método utilizado na intervenção foi influenciada pela proveitosa leitura do famoso livro “Como pensamos”, que é uma das mais importantes obras do Dewey. Além de brilhante filósofo (defensor do pragmatismo) e psicólogo (é um dos fundadores do funcionalismo).

Dewey foi o maior pedagogo do século XX: o teórico mais orgânico de um novo modelo de pedagogia, nutrido pelas diversas ciências da educação; o experimentalista mais crítico da educação nova, que delineou inclusive suas insuficiências e desvios; o intelectual mais sensível ao papel político da pedagogia e da educação, vistas como chaves mestras de uma sociedade democrática. Além disso, o pensamento pedagógico de Dewey difundiu-se no mundo inteiro e operou em toda parte uma profunda transformação, alimentando debates e experimentações e a reposição da pedagogia no centro do desenvolvimento cultural contemporâneo [...] (CAMBI, 1999, p. 546).

O método de problemas do Dewey “consiste em propor *situações problemáticas* ao estudante, que terá de pesquisar para resolvê-las. O método de problemas faz ênfase no raciocínio, na reflexão, lidando preponderantemente com ideias ao invés de coisas” (NÉRICI, 1973, p. 292, grifo do autor). Normalmente, ele é desenvolvido em cinco fases ou passos:

- 1) Primeiro ocorre a tomada de consciência de uma dificuldade, ou de um problema, ou de uma necessidade sentida.
- 2) Em seguida, vem o exame da situação pela mente até que, por uma análise dos seus vários elementos, ela localiza o cerne da dificuldade e define o fator de maior importância.
- 3) Seguem-se, então, sugestões quanto a possíveis soluções.
- 4) As consequências de cada solução sugerida são desenvolvidas e a solução mais provável é submetida à ação, isto é, à experimentação.
- 5) A observação e experimentação subseqüentes levam à aceitação ou recusa da solução. (EBY, 1976, pp. 535-536)

E de acordo com o poeta romântico inglês William Wordsworth (1770-1850), “Os olhos não podem deixar de ver; / não podemos também, forçar nossos ouvidos a se fecharem; / e nosso corpo sente, onde quer que se encontre, / queira-o ou não a nossa vontade”. (WORDSWORTH *apud* DEWEY 1979, p. 44). Sendo assim, uma vez que trabalhado pelo professor em sala de aula, a própria e inevitável percepção do ambiente ao seu redor, trará ao discente o hábito de pensar reflexivamente.

Portanto, uma maneira de se aplicar o método de problemas no ensino médio, seria através da aplicação de experimentos módico e fácil de fazer. A apresentação de um fenômeno desconhecido, “mágico” e instigante em sala de aula por meio de um experimento faz surgir uma dúvida, um estado de perplexidade e o interesse (mesmo que momentâneo) em entender o que se está passando diante dos olhos.

Segundo Dewey “A necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo mecanismo da reflexão”. (DEWEY 1959 p. 24)

## Objetivos

Tencionamos que através desta abordagem os alunos consigam reduzir a dificuldade de correlacionar a Física escolar com os fenômenos da natureza, assim como almejamos que os alunos possam ter um melhor desempenho nos exames nacionais e, sobretudo no intuito de formar integralmente os educandos (formação intelectual, física e moral), pois

“a mudança e a contingência são traços genéticos da realidade, a vida apresenta, constantemente, problemas que necessitam de investigação. Em consequência, que método poderia ser mais apropriado ao ensino que o célebre método do problema de Dewey?” (BRUBACHER, 1978, p. 295).

## Metodologia

Antes de fazer a intervenção, dialogamos com o professor de Física da escola-parceira, de modo que este diálogo e as nossas observações nos levaram a elaborar tal estratégia.

Decidimos a partir deste, realizar as atividades com uma turma de primeiro ano, contendo vinte e cinco alunos, na qual ainda não havia recebido intervenções dos pibidianos. A atividade foi escolhida de forma que o assunto físico do experimento, ainda não havia sido tratado em sala de aula, de modo que ao aplicar o experimento, este causasse um impacto significativo na curiosidade e ânimo do aluno.

Iniciamos as atividades com a apresentação do experimento. Experimento este que consistia em um livro velho partido ao meio com suas páginas entrepostas umas sobre as outras. Logo que explicamos como o experimento foi montado, pedimos para que dois alunos se voluntariassem para puxar, um de cada lado, as extremidades deste livro. Assim, logo após essa etapa ser concluída, iniciamos uma construção reflexiva a respeito da causa do fenômeno natural apresentado (Atrito). Construção esta, que era feita pelos alunos, através de perguntas direcionadas a respeito do assunto, feitas tanto pelos próprios alunos quanto pelos pibidianos. Posterior à construção sólida da resposta de causa do fenômeno, iniciamos então uma pequena apresentação conceitual em slides sobre o assunto. Desde o início da

intervenção eram feitas perguntas direcionadas aos alunos, para que estes pudessem responder/ou treplicar de forma que as respostas, ou indagações viessem a servir de avaliação qualitativa para o método aplicado.

### **Resultados/Discussão**

Logo após a apresentação do experimento, ficou evidente que este, impactou positivamente sobre a turma, onde era visível a dúvida, os murmurinhos de indagações e a ânsia pela explicação do fenômeno. Assim, ao construir a explicação com os alunos, escutamos várias hipóteses formuladas inteiramente pelos próprios alunos. Durante toda a intervenção eram feitas perguntas direcionadas para os alunos sobre conceitos vistos anteriormente por eles, levando-os a buscar conhecimentos interiorizados a fim de responder estas perguntas. Uma dessas pergunta foi a seguinte “Se a força que o pneu de um automóvel faz na terra, tem a mesma intensidade da força que a terra faz no pneu, por que o pneu sofre uma aceleração significativa e a terra não?”. Enquanto a apresentação de slides era feita, várias indagações surgiram dos próprios alunos, direcionadas para nós (pibidianos). Era notável o interesse dos alunos em entender o que levava duas metades de um livro com as folhas entrepostas à ficaram unidas tão fortemente. A participação foi quase que total da turma. Ao responder as perguntas, formular as resposta e até mesmo formular novas perguntas, os alunos treinaram o pensamento reflexivo, que segundo Dewey, a melhor maneira de pensar “é chamada pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 13). Além do mais, os alunos se motivaram e trabalharam seriamente na resolução da problemática, concluindo uma das principais motivações para o uso deste método.

### **Conclusão**

A partir da intervenção nós apresentamos uma nova visão da Física para os alunos do ensino médio, ao ponto de que através das perguntas, respostas e exemplos, eles puderam relacionar os conhecimentos escolares com o seu cotidiano

Concluimos que as atividades tiveram resultados proveitosos, onde pudemos notar os alunos discutindo o assunto abordado no experimento (forças de atrito) como se o conceito já estivesse interiorizado anteriormente de forma casual

adquirido em sua própria vivência, e que só precisava de uma ponte para ligá-lo até a escola para que este conceito se tornasse algo real para o aluno.

### Fonte de Financiamento

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.

### Referências

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 316 p.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP 1999. 701 p.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo - uma reexposição. Tradução de Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959. 292 p. [A primeira edição, em inglês, é de 1910]

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Metodologia do Ensino Superior**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973. 349 p.

EBY, Frederick. **História da Educação moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. Tradução de Maria Angela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia e Malvina Cohen Zaide. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976. 633 p.

BRUBACHER, John Seiler. John Dewey. In: CHÂTEAU, Jean. **Os grandes pedagogistas**. Tradução de Luiz Damasco Penna e João Baptista Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1978. 358 p.

CARVALHO, A. M. P. de. **Habilidades de professores para promover a enculturação científica**. Contexto & Educação, v.22, n.77, p.25-49, jan./jun. 2007.

## O FOLCLORE E O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR

MATEUS FERNANDES BORGES DE OLIVEIRA - IESA/UFG

bool.mateus@homail.com

DALVA ETERNA GONÇALVES ROSA – FE/UFG

dalvaeterna@gmail.com

DANIEL ANTÔNIO BABUGEM MENDANHA – FE/UFG

danielbabugem@gmail.com

ADRIANA SOUSA OLIVEIRA - EMPTSG

drika.soliver@gmail.com

Palavras-chave: Cotidiano Escolar, Folclore, Conceitos Científicos.

### **Justificativa/ Base teórica**

O presente relato de experiência tem como contexto o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, cuja proposta é a inserção de acadêmicos dos cursos de licenciatura no cotidiano escolar, proporcionando a iniciação e a socialização da práxis metodológica na profissão docente, promovendo um espaço de formação que visa a qualificação, reflexão e identificação dos bolsistas com o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se mais especificamente do subprojeto interdisciplinar PIBID, que integra os cursos de licenciatura em Geografia, Pedagogia e Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás, regional Goiânia, objetivando a inserção dos bolsistas na conjuntura das Escolas Municipais Bricce Francisco Cordeiro e Professor Trajano de Sá Guimarães, esta última se localiza no Parque Amazônia na região Sul de Goiânia e é o lócus da pesquisa.

Nosso objetivo nesse trabalho foi investigar a presença de conceitos científicos no cotidiano escolar por meio do Projeto *Folclore e Comidas Típicas do Brasil*, elaborado e desenvolvido pela a Escola Municipal Trajano de Sá

Guimarães, como uma das ações de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) /2014.

Quando falamos de Folclore para os alunos eles o relacionam com algo antigo, velho e ultrapassado. Assim, o Folclore acaba por não ter um conceito definido sendo muitas vezes, duvidoso, complexo e de significados diversos.

Ferreti (2008) faz referência a Gramsci (1978) para afirmar que,

[...] folclore é um aglomerado indigesto de fragmentos de todas as concepções que se sucederam na história. Ao mesmo tempo, Gramsci considera o folclore como importante e diz que deve ser estudado e compreendido como concepção do mundo e da vida, em grande parte implícita, de determinados estratos da sociedade, em contraposição às concepções oficiais do mundo. Para Gramsci existe cultura popular na medida em que existe cultura dominante. Nesta perspectiva, segundo alguns, a cultura popular assumiria em face da cultura dominante uma posição diversa, contestadora de sua autoproclamada universalidade. (FERRETI, 2008, p.1).

Logo, podemos dizer que o Folclore é constituído pelos saberes tradicionais dos povos, que são passados por crenças, superstições, narrativas e costumes tradicionais. Portanto, buscaremos entender como foi trabalhado o Folclore no dia a dia escolar.

### **Objetivos específicos**

Identificar e refletir sobre os conceitos científicos trabalhados no Projeto Folclore e Comidas Típicas do Brasil, na Escola Municipal Trajano de Sá Guimarães, em específico com as turmas A1 e A2 do ciclo I.

### **Metodologia**

Ao longo dos meses de Agosto, Setembro e Outubro de 2014 foram realizadas observações na Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães, para que os bolsistas PIBID se inserissem no contexto escolar e tomassem conhecimento dos processos educativos ali desenvolvidos. Essas observações foram sistematicamente registradas em protocolos, discutidas em

reuniões semanais, com reflexões fundamentadas por textos que analisam as políticas educacionais do município de Goiânia e suas implicações no âmbito escolar, que versam sobre a interdisciplinaridade, a alfabetização e letramento científico, dentre outros. Nesse período observamos que a escola parceira desenvolveu o Projeto Folclore e Comidas Típicas no Brasil. Procuramos conhecer o referido projeto, seus objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos a fim de reunir dados por meio de entrevistas e registros, buscando compreender como ocorreu a alfabetização científica dos alunos nesse processo de ensino- aprendizagem.

### **Resultados/discussões**

O folclore é compreendido pela escola como manifestação do saber popular. O projeto de ensino-aprendizagem Folclore e Comidas Típicas no Brasil visou estudar com os alunos a grande diversidade no campo cultural, recorrendo à tradição, por intermédio de diferentes formas de expressão e manifestações nas regiões brasileiras. Seu desenvolvimento ocorreu no período de 18/08/2014 a 05/09/2014, quando foram trabalhadas por meio de pesquisas, os aspectos físicos e as manifestações culturais de cada região. A literatura foi explorada nos diferentes gêneros, textos informativos, lendas, fábulas, trava-línguas, adivinhas, receitas de comida típicas, entre outros. Dramatizações, cantigas de roda, montagem de murais, pintura e dobradura compuseram o repertório de atividades (Projeto Folclore e Comidas Típicas no Brasil, 2014).

Como já é previsto no PPP da escola e também inerente à natureza e intencionalidade do trabalho docente realizado pelo pedagogo nas séries iniciais do ensino fundamental, a interdisciplinaridade foi alvo e esteve presente nas práticas pedagógicas das professoras das turmas A1 e A2, participantes do PIBID, ao desenvolverem esse projeto de ensino-aprendizagem que possibilitou aos alunos compreenderem a riqueza simbólica do folclore, a presença de vários de seus elementos no cotidiano e sua valorização como patrimônio subjetivo.

No que diz respeito às Ciências Biológicas e à Geografia, o referido projeto possibilitou, além do engajamento dos alunos, experiências simbólicas, como conhecer e experimentar novas comidas, participar de danças típicas e refletir sobre seus costumes. As professoras destacaram, também, a presença de conhecimentos dessas áreas ao discutirem com as crianças sobre as origens de elementos folclóricos e culinários, típicos das grandes regiões, abordando os principais biomas que ocupam o território brasileiro.

### **Conclusões**

Entendemos que toda aprendizagem para ser relevante constitui um processo de diálogo com a realidade natural e social, que pressupõe participação, interação, debates e trocas de significados e representações, envolvendo professores e alunos, em um compartilhamento de culturas, conforme se observou no desenvolvimento do projeto analisado.

Nesse processo, a criança constrói seu conhecimento “do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento”, no e por meio do contexto real de participação em práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2004, p. 100), pois a leitura do espaço permite que se faça o aprender da leitura da palavra e a partir daí a geografia e as ciências biológicas podem trabalhar com os conceitos que são próprios do seu conteúdo, ampliando de modo interdisciplinar a leitura de mundo.

### **REFERÊNCIAS**

CALLAI, H. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino Fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso : 30/08/14.

FERRETI, Sergio. 2008. Folclore e cultura popular. Disponível em: <http://poemia.wordpress.com/2008/06/05/folclore-e-cultura-popular/> Acesso: 20/09/14.

GOIÂNIA, Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Trajano de Sá, 2014.

GOIÂNIA, Projeto Folclore e Comidas Típicas no Brasil. Escola Municipal Professor Trajano de Sá, 2014.

GRAMSCI, Antônio. *Literatura e Vida Nacional*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

OLIVEIRA, Cora Corinta de. *O “Dia do Folclore” e sua concepção científica: Problematização para investigação no espaço escolar*. Disponível em: [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_17/PDF/13.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/13.pdf) Acesso: 21/09/14.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. Revista Pátio, ano VII, n° 29, fev./abr. 2004.

## O CLERO REZAVA, A NOBREZA GUERREAVA E SÓ O POBRE DO SERVO TINHA QUE TRABALHAR: A MÚSICA COMO IMPORTANTE FERRAMENTA NO ENSINO DE HISTÓRIA.

MATHEUS ALVES SILVA GONÇALVES (Bolsista PIBID História UFG – Regional Jataí).

[mathusa12@gmail.com](mailto:mathusa12@gmail.com)

SANDRA NARA DA SILVA NOVAIS (Coordenadora PIBID História UFG – Regional Jataí).

[novaisnara@hotmail.com](mailto:novaisnara@hotmail.com)

MARCOS ROBERTO FRANÇA DA SILVA (Supervisor PIBID Escola Municipal Luziano Dias de Freitas - Jataí-GO).

**Palavras-chave:** Ensino de História - Diferentes Linguagens - Música.

### Justificativa/ Base teórica

Este artigo tem por objetivo apresentar e discutir algumas experiências vivenciadas no ensino História na Escola Municipal Professor Luziano Dias de Freitas, pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de História da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí. Entendemos que a música é um dos eixos eficazes na construção de uma proposta de ensino de história significativo e diferenciado, que estimula a reflexão e quebra com a rotina, certas vezes demasiadamente maçante da sala de aula. Ao “incorporar as diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re) construirmos nossos conceitos de ensino e aprendizagem” (FONSECA, 2003, p. 164).

Na contemporaneidade constata-se que vários profissionais da educação estão dispostos a dar uma nova roupagem à sua prática pedagógica, tentando elaborar e desenvolver metodologias, de certa forma, anticonvencionais ao ensino tradicional, marcado pelo viés positivista (REIS, 2004, p. 14), que impunha o conhecimento, sem dar margem para discussões a respeito dos conteúdos, e para possibilitar que seus alunos tenham uma aprendizagem mais eficiente, interdisciplinar e dinâmica. Como enfatiza José Carlos Libâneo: “O professor autoritário não exerce autoridade a serviço do desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos. Transforma uma qualidade (...) do profissional professor numa atitude personalista” (LIBÂENO, 1994, p. 252). Práticas docentes arbitrarias, que estabelecem verdades jamais suscetíveis a questionamentos, ignoram métodos e

técnicas alternativas, acabam tolhendo a criatividade e formando cidadãos com um senso crítico extremamente limitado (se houver algum).

Faz-se necessário primordialmente dar condições para que nossos alunos/as tenham a preparação básica para buscarem e avaliarem uma informação por conta própria, ao invés de serem meros receptores de um processo de transmissão de conhecimento, de saberes (FREIRE, 1996, p. 21). Os estudantes precisam entender os mecanismos que levam até determinado elemento conceitual (ser) e, estando cientes desse caminho e aptos a percorrê-lo (saber fazer), devem conseguir se posicionar (ser/saber ser) político e racionalmente de acordo com as diversas questões sociais que lhe foram apresentadas (VASCONCELLOS, 2006, p. 141) na atual sociedade neoliberal. O historiador social Caio César Boschi aponta: “É só pela reflexão que podemos ter clareza e discernimento para formular nossas próprias respostas aos desafios da atualidade, auxiliados pelas ferramentas que a História nos oferece” (BOSCHI, 2007, p.12).

Como já foi citado, este trabalho se baseia na premissa de que uma das linguagens mais perspicazes no estímulo de inquietações, rompimento de características de sistemas educacionais autoritários e na abertura de possibilidades para uma série de reflexões acerca de um período histórico específico é, sem dúvida, a música. Napolitano defende aquilo que serve de argumento motriz para quem usa a música em sala de aula: “(...) Além de ser veículo para uma boa ideia, a canção (e a música popular como um todo) também ajuda a pensar a sociedade e a história. A música não é apenas ‘boa para ouvir’, mas também é ‘boa para pensar’ ” (NAPOLITANO, 2002, p.11).

Através de análises musicais podemos identificar, ainda que minimamente, prováveis tensões sociais, culturais e econômicas que permeavam diferentes épocas. É por isso que grandes intelectuais utilizaram as canções como objetos de tais averiguações, dentre eles Theodor Adorno, filósofo alemão da Escola de Frankfurt - que nos anos 30 e 40 observou na música popular, ou música comercial urbana, um instrumento do capitalismo (indústria cultural) para a alienação e condicionamento das massas (NAPOLITANO, 2002, p.25).

O PIBID do curso de História da regional Jataí, tem percebido como a música auxilia as aulas do professor da escola de uma forma surpreendentemente produtiva. Aqui iremos relatar algumas experiências advindas de certas atividades nas quais a música foi a estratégia usada para fugir de uma aula tradicional.

## Metodologia

A primeira atividade foi realizada no mês de junho, quando os sétimos anos estavam estudando a hierarquia social vigente na Idade Média. Levei uma medieval lusitana- “Ondas do Mar de Vigo”, do poeta Martin Codax, que trazia elementos característicos do fim da Idade Média, como o intenso imaginário medieval (ARAÚJO, 2013, p. 251) -, compus uma música que revisava passo a passo tudo o que a professora havia ensinando sobre clero, nobreza e servo e apresentei as duas com um colega que tocava violão, a segunda acompanhada de algumas imagens. As crianças do 7º ano A, apesar de certa resistência inicial (não interagindo), posteriormente reagiram muito bem, batendo palma e cantando em coro com notória alegria. Segue a letra da segunda canção:

“Pobre do servo”

Escute 7º A, esta trova especial!

Que fala sobre a hierarquia, hierarquia medieval

E se alguém me perguntar: “O que ‘hierarquia’ quer dizer?”

Eu respondo que se trata da distribuição de poder

No topo tínhamos o clero, representando sua religião

Uns caras bem velhinhos com uma Bíblia na mão

É claro que depois, depois vinha a nobreza

Senhores, cavaleiros e tinha até princesa

Mas ao contrário de Shrek, àquela história animada

Nenhuma princesa era esverdeada (mostra a foto da Fiona)

Nenhuma princesa era esverdeada

Assistido Shrek, vemos que estudar é importante

Pra ninguém virar, virar um burro falante (mostra a foto do Burro)

Pra ninguém virar, virar um burro falante

E também havia os camponeses

Eram servos da Igreja e dos senhores feudais

Trabalhavam em terras que não eram deles

Em troca de proteção, porque tinha guerra demais

Calma aí, 7ºA, já está acabando a canção

Quem quiser segue comigo, pra cantar agora no refrão

Falado: Na Idade Média, então...

O clero rezava

A nobreza guerreava

E só o pobre do servo tinha que trabalhar (4X)

Durante a realização da atividade, uma das crianças começou a tentar atrapalhar a execução da primeira música, então a chamamos para frente da sala, para que a mesma tocasse o instrumento conhecido como meia-lua, cantasse trechos da cantiga, já que é fundamental que reconheçamos e valorizemos as qualidades dos alunos, cabe a nós direcionar a sua energia para algo que beneficie a aula e desperte o interesse. Maria Isabel Cunha realizou uma pesquisa onde percebeu que “um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e seu nível de satisfação, exerce práticas de acordo com essa posição” (CUNHA, 2012, p. 151) e o resultado disso é que: “dizem os alunos que (...) entre as características de seus melhores professores estão ‘tornar as aulas mais (...) atraentes’, ‘estimula a participação do aluno’ (CUNHA, 2012, p. 151).

Em outra atividade, problematizamos a temática da Guerra Fria presente nas músicas “Canção do Senhor da Guerra”, da Legião Urbana (que explica a lógica de uma guerra) e Wind of Change (que trata da queda do Muro de Berlim), da banda irlandesa Scorpions. Vimos que, ao contrário do que o nome sugere, em muitos lugares da Ásia (Vietnã, Coreia etc), o conflito entre EUA e URSS, que se iniciou após a Segunda Guerra Mundial, foi muito intenso não só no discurso, mas também no confronto bélico (MACMAHON, 2012, p.48), além disso, discutimos a relação de alteridade, de respeito às diferenças étnicas e ideológicas a partir das políticas de perseguição aos divergentes que ocorreram nas duas superpotências do período (MACMAHON, 2012, p.125) e tratamos do quanto a guerra é prejudicial para humanidade e quem ela realmente beneficia, como Renato Russo explica sarcasticamente na Canção do Senhor da Guerra: “Uma guerra sempre avança a tecnologia/ Mesmo sendo guerra santa/ Quente, morna ou fria/ Pra que exportar comida?/ Se as armas são mais lucro na exportação”. Vários alunos levantaram uma série de questionamentos relacionando a letra com o período histórico em pauta, e várias dúvidas que haviam perdurado das aulas anteriores foram sanadas.

### **Considerações finais**

A potencialidade que as músicas e suas respectivas particularidades têm de retratar diferentes perspectivas de mundo é bastante notória - esse é um ponto importante que trabalhamos com os alunos - desde as cantigas medievais às elitizadas canções eruditas, desde a percussão das cabaças em músicas indígenas aos superagudos do saxofone no jazz (com suas raízes africanas), desde as letras contestatórias da MPB, produzidas durante

a ditadura militar brasileira aos solos de guitarra do rock n' roll, desde o batuque das rodas de capoeira às letras fortes e denunciadoras do Rap.

As músicas são representações melódicas, harmônicas e ritmicamente compassadas de determinados períodos, elas conseguem até dar voz aos excluídos e condenar os excludentes, e quanto mais cedo percebemos sua pertinência, mais cedo expandimos nossos horizontes musicais, rompemos paradigmas e preconceitos e aprendemos a ler o mundo de formas distintas. É com esse pensamento que nós, do PIBID da História de Jataí, estamos bastante satisfeitos com os resultados do ensino com música na Escola Municipal Luciano Dias de Feitas, que tem gerado uma série de indagações fecundas por parte dos alunos, conforme as letras e os ritmos analisados. Esperamos conseguir mais resultados frutíferos com a utilização dessa eficaz e deliciosa ferramenta para o ensino de história, que é a música.

## Referências

ARAÚJO, Tatiano Santos de. **As Ondas do Mar Tin Vigo**: uma perspectiva simbólica do acervo literário de Martin Codax. Encontro Nacional de Pesquisadores de Periódicos Literários, 4., 2010, Feira de Santana. Anais. Feira de Santana: Uefs, 2013.

BOSCHI, Caio César. **Por que estudar História?**. São Paulo: Ática, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. A relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática**. 29 ed., Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LE GGOF, Jacques. **O apogeu da cidade medieval**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MCMAHON, Robert J. **Guerra Fria**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, José Carlos. **A História entre a Filosofia e a Ciência**. 3.ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino - Aprendizagem e Projeto Político - Pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

## O PIBID E CULTURA CORPORAL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA ESPORTIVIZADA

MICHELE GLEY DE FREITAS MONTEIRO  
Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão  
Curso de Licenciatura em Educação Física – Bolsista PIBID  
[mgley2011@hotmail.com](mailto:mgley2011@hotmail.com)

WESLEY ASSIS DE BELÉM  
Professor da Rede Estadual de Goiás. Professor supervisor PIBID/UFG.  
[wesley-pdr123@hotmail.com](mailto:wesley-pdr123@hotmail.com)

ANDREIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA  
Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Educação Física da Regional Catalão/UFG – Coordenadora de área do PIBID  
[andreia.peixoto.ferreira@gmail.com](mailto:andreia.peixoto.ferreira@gmail.com)

**Palavras-Chave:** PIBID; Educação Física Escolar; Prática Pedagógica.

### Justificativa

Esse texto diz respeito à Prática Pedagógica na experiência do PIBID de Educação Física em um Colégio Estadual da Rede de Ensino de Goiás. No âmbito do diagnóstico da escola parceira, os dados apresentam uma Educação Física realizada tradicionalmente, em que o conteúdo das aulas é somente o esporte institucionalizado e a participação nas aulas são daqueles que tem habilidade com a modalidade esportiva, sendo que, normalmente, as mais praticadas pelos alunos são aquelas mais popularizadas pela mídia. Nesse sentido a intervenção do PIBID se justifica, visto que o coletivo PIBID visa por meio do trato com os conteúdos temáticos da cultura corporal (Soares et al, 1992), desconstruir essa tendência de pratica excludente e desprovida de significado, buscando através do trabalho pedagógica ampliar os saberes do público alvo nos campos da cultura corporal e das discussões sociais (discriminações, drogas, política, preconceito, gênero e cidadania).

### Objetivos

Os objetivos da intervenção pedagógica do PIBID passam por elaborar uma proposta de Educação Física que seja inclusiva, que não vise o “esporte espetáculo”, que faça sentido enquanto disciplina curricular de um espaço formal de educação e que se constitua no dialogo com as pesquisas existentes na área,

buscando uma prática pedagógica mais consistente, crítica e formativa.

### **Metodologia**

Com base nessa realidade apresentada, o coletivo PIBID apresenta uma metodologia de ensino da Educação Física ampliada, tendo como ponto de partida as proposições das pedagogias críticas e a apropriação crítica dos documentos curriculares da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Desta forma, nossa intervenção vem quebrando a tendência de uma Educação Física esportivizada e apresenta a comunidade escolar (em especial, 6° e 7° anos) os conteúdos temáticos da cultura corporal (jogos e brincadeiras, dança, ginástica, lutas e esporte), visando não apenas a vivência em si, mais suas abordagens conceituais, enquanto experiências corporais, formativas, históricas e culturais. Em articulação com os conteúdos estruturantes da Educação Física, propomos desenvolver projetos que visam à reflexão acerca de problemáticas sociais, como: drogas, prevenção do Meio Ambiente, entre outras. Isso, através da rádio do Colégio, oficinas realizadas no PIA (Programa de Intensificação da Aprendizagem) e mostra de filmes. Assim, ampliando os saberes desses alunos sobre o significado e sentido das práticas corporais, reforçando o objetivo da intervenção de formar um sujeito crítico e reflexivo.

### **Resultados**

Seguindo a proposta do currículo do Estado de Goiás juntamente com os conteúdos temáticos da cultura corporal, iniciamos os trabalhos com o eixo de jogos e brincadeiras, em que buscamos resgatar os jogos e as brincadeiras populares e assim dialogar sobre a significação do jogo e do brincar na antiguidade e atualidade, destacando em vários momentos as mudanças sofridas com o tempo e a sociedade, refletindo o que o Brincar representa para a nossa sociedade. Pensando ainda nesse eixo temático utilizamos por meio de vídeos, paipers, roda de conversa, pesquisas feitas pelos próprios alunos e montagem de catálogo como mecanismos para ampliar as discussões e resignificar os jogos e as brincadeiras junto ao público alvo. Nesse sentido o coletivo PIBID buscou por meio da pesquisa em textos, livros, vídeos e documentários, temáticas referentes ao eixo de Jogos e Brincadeiras, para que assim o coletivo estivesse a dialogar sobre o eixo de forma significativa e qualitativa com os alunos, garantindo assim a real proposta do coletivo PIBID.

No eixo em destaque, nos surpreendeu o fato de que os jogos e as brincadeiras já não são tão presentes no cotidiano da maioria dos alunos, um fato

preocupante, pois brincamos e reinventamos o tempo todo, lógico que para a criança é essencial o brincar, pois é nesse momento que ela desenvolve a linguagem com o meio, interação social e cultural, de âmbito corporal, psicológico, cognitivo, entre outros. Assim percebemos na fala dos alunos e das alunas, que os meios tecnológicos acabam assumindo o papel de distorção desse Universo da Brincadeira, e desta forma o ato de si socializar e ampliar sua cultura corporal por meio dos jogos e das brincadeiras acabou se perdendo.

Buscando seguir com a proposta de intervenção iniciamos os trabalhos com outro eixo: a dança. Para trabalhar esse eixo utilizamos os vídeos do grupo Barbatuques para trabalhar as noções de ritmos e consciência corporal, porém durante a amostra desses vídeos os alunos manifestaram comportamento inesperado, onde eles demonstraram compreender a percussão corporal como um ritual de invocação religiosa. Essa realidade de compreensão assustou o coletivo PIBID, visto que os alunos não faziam ideia do que era a percussão corporal e o que tinha a ver com a disciplina de Educação Física. Essa e outras questões foram indagadas pelos alunos a respeito da Educação Física na Escola, onde eles questionavam dizendo que a dança, os jogos e as brincadeiras não eram elementos que compunham a disciplina de Educação Física.

Nesse momento o coletivo PIBID atuante na escola em questão se reuniu em busca de encontrar uma solução para desconstruir a ideia compreendida pelos alunos sobre a disciplina de Educação Física, que até aquele momento era compreendida como uma Educação Física esportista e que não cedia espaço para outros conteúdos que não fosse o esporte. Assim abordamos a necessidade de interromper o eixo dança para poder trabalhar com os conceitos de Educação Física e sua contextualização (percurso histórico), abrangendo o papel da escola, da educação e o significado desses espaços, nesse mesmo contexto. Apresentamos aos alunos o livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” e o curriculum proposto pelo estado, tratando da área Educação Física, buscando assim mostrar aos alunos uma possibilidade de criação e formação com a disciplina de Educação Física dentro da escola.

Após esse trabalho podemos perceber que muitas das discussões e questionamentos sobre a disciplina feita pelos alunos foi minimizada, porém não sanada totalmente por conta de uma questão cultural já exercida sobre a significação da disciplina durante muitos anos na escola parceira. Um exemplo

dessa afirmação foi as falas de vários alunos durante as rodas de debate, entretanto esses espaços de debate possibilitou que o coletivo encontrasse na fala de um aluno um possível diagnóstico satisfatório para a execução e aplicação do eixo e dos demais eixos previstos. Esse diagnóstico basicamente se resume em um acordo com os alunos, onde uma aula nós professores propomos as atividades a serem realizadas e todos os alunos a realiza e participa de forma atuante, e na outra aula os alunos teriam o direito de propor as atividades a serem realizadas podendo ser atividades relacionadas com o eixo trabalhado ou não.

Visto que os vários assuntos em pauta já haviam sido esclarecido, o coletivo PIBID optou em retornar com os trabalhos do eixo dança. Podemos perceber que os alunos já compreendiam o significado da percussão corporal, da escola, da educação; da Educação Física e da dança em especial para a formação dos mesmos enquanto experiência corporal e formativa. Essa nova proposta vem funcionando muito bem na nossa avaliação, onde as aulas tem se concretizado de forma ainda mais surpreendente do que o esperado, com via a essa proposta nós enquanto professores tivemos possibilidades de propor mais atividades em modo de miniofinas (futebol, voleibol, elástico e beti) até mesmo durante a aula que os alunos escolhe a atividades, porém não exercemos a obrigatoriedade da participação dos mesmos em todas as atividades, mas sim em pelo menos uma das oficinas propostas como atividades alternativas.

Desta forma buscando concluir o eixo dança, pedimos aos alunos uma pesquisa em grupo sobre os tipos de danças e ritmos de cada região do Brasil (Sul, Norte, Sudeste, Nordeste, Centro Oeste) e como uma dança extra a Congada visto que essa dança e um símbolo cultural da cidade de Catalão e que merecia destaque, desta forma totalizamos 6 grupos no final da distribuição. Neste trabalho os alunos deveriam apresentar o ritmo ou dança escolhido através da pesquisa, suas características enfatizando a história; publico dançante e motivação para o dançar a dança em questão, para além da parte teórica os alunos deveriam trazer três passos básicos da dança, esses três passos seriam apresentados e ensinados pelos próprios grupos para o restante da turma, além e claro da apresentação da história da dança escolhida, para que assim os ritmos ou dança escolhido por um determinado grupo fosse socializado aos demais alunos.

## Conclusão

Percebe-se que a proposta de realizar uma intervenção com o intuito de formar um sujeito crítico e reflexivo se realiza no momento em que os alunos adquirem a autonomia de dialogar sobre o conteúdo e expor seu ponto de vista; configurando uma experiência de Educação Física escolar de perfil emancipatório.

Para além desse fato, é perceptível que hoje a Escola é tratada como um espaço de submissão e não de agregação da experiência formativa como deveria. Por meio da intervenção podemos perceber que a Educação Física não se restringe apenas as atividades elementares da cultura corporal, mas que ela também amplia para abranger os assuntos sociais e históricos para que assim exerça uma intervenção significativa para a formação do indivíduo como um todo, isso visto que o coletivo PIBID entende que a formação cultural interfere diretamente na formação corporal do indivíduo. Por esse motivo entendemos que não se isola dentro de grades focadas apenas no desenvolvimento motor e biológico do indivíduo, pelo contrário ele permite o direito de realizar uma intervenção interdisciplinar e desta forma proporcionar aos (as) alunos (as) e ao coletivo PIBID uma formação com qualidade baseada na pertinência da construção de processos emancipatórios.

## Referencias

- FREITAS, L. C. Organização do trabalho pedagógico: elementos iniciais. In: \_\_\_\_\_. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995. P. 92-114.
- CANET, LAURENT. **Entre os Muros da Escola**. Imovision. França, 2009.
- GANSEL, Dennis. **A Onda**. Paramount Pictures. Estados Unidos, 2008.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: ed. Unijuí, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63.
- LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social**. Elementos para uma análise marxista. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- SECAD/MEC. **Curso Gênero e Sexualidade na Escola**. Extensão, CD-rom, 2008.
- SOARES, ET AL. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA JUNIOR, M.; SANTIAGO, M. E. A. **Constituição dos Saberes Escolares na Educação Básica: confrontando a educação física com outras disciplinas Curriculares**. Anais do XV CONBRACE, Pernambuco. 2007. (Cd-rom)

## PROTAGONISMO E APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA DA INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Nadine Botelho Santos<sup>1</sup> (nadinebotelho1@gmail.com)

Bárbara Naves dos Santos<sup>2</sup>

Jordana de Castro Balduino<sup>3</sup>

Margarete da Paixão<sup>4</sup>

Stéfany Bruna de Brito Pimenta<sup>5</sup>

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ FE-UFG

**Palavras-chaves:** PIBID, Psicologia, licenciatura, escola-integral, protagonismo.

O presente trabalho refere-se aos desdobramentos do Subprojeto de Licenciatura em Psicologia da UFG/Goiânia-2012 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Frente às propostas do PIBID, o presente grupo de bolsistas iniciou seu trabalho no Colégio Estadual Pré-Universitário em uma matéria eletiva com o tema Protagonismo e Aprendizagem. Esta disciplina tem como fim trabalhar com os alunos de ensino médio, entre 15 e 19 anos, a importância da apropriação de sua autonomia dentro e fora da instituição educacional. A necessidade desse trabalho surgiu da observação dos alunos e relatos dos professores quanto o posicionamento passivo dos estudantes, frente as situações vivenciadas por eles em uma sociedade desigual.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de bacharelado e licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Goiás Campus Goiânia, e bolsista do PIBID, subprojeto Psicologia/UFG.

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de bacharelado e licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Goiás Campus Goiânia, e bolsista do PIBID, subprojeto Psicologia/UFG.

<sup>3</sup> Coordenadora do subprojeto do PIBID Psicologia/UFG, campus Goiânia.

<sup>4</sup> Orientadora do subprojeto do PIBID Psicologia/UFG, campus Goiânia.

<sup>5</sup> Acadêmica do curso de bacharelado e licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Goiás Campus Goiânia, e bolsista do PIBID, subprojeto Psicologia/UFG.

O primeiro desafio do trabalho do PIBID em Psicologia, diz respeito à inserção da psicologia como disciplina nas escolas. Uma vez que não há um professor de psicologia nas escolas, fez-se necessário a associação com professores de outras áreas de ensino. Nesta escola, o presente grupo vinculou-se a uma professora da área da sociologia. Sendo assim, com esta proposta, haveria espaço para trabalhar a formação de um sujeito autônomo, contextualizando-o em sua realidade estudantil e social. Portanto, o objetivo geral das intervenções tornou-se o de auxiliar os alunos a reconhecerem as possibilidades de formação autônoma, na escola e fora dela, e possibilitar uma maior reflexão acerca das instâncias formativas para que identifiquem assim, suas funções como protagonistas de suas histórias.

Uma vez definido o objetivo do trabalho com os alunos e a área de associação interdisciplinar, o segundo desafio seria a inserção na escola. O Colégio Estadual Pré-Universitário foi fundado em 1971 como Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, funciona em três turnos com o oferecimento de cursos técnicos em diversas áreas, que por motivos políticos foram se extinguindo com o tempo. Essas desapropriações foram causando descréditos pela comunidade, esvaziamento de alunos e perda de investimentos. Com uma crise em 2003 o colégio acabou se unindo (alunos, professores e colaboradores) ao Colégio Estadual Pré-Vestibular, que também existia na região, e adotou-se o novo nome para a instituição que perdura até os dias de hoje.

Em 2012, junto a outros 14 colégios do estado, a instituição por determinações políticas aderiu-se ao modelo de escola integral que causou perda significativa de estudantes. Partindo dessa realidade do ensino integral e o grande espaço de tempo que os alunos permanecem na escola, surgiu a proposta de trabalho da reflexão sobre a autonomia, buscando possibilitar reflexões aos alunos, sobre como administrar o tempo deles na escola, quais as mudanças que desejam e como efetiva-las, como fazer suas escolhas frente às novas possibilidades e como trabalhar com suas consequências.

Por fim, o terceiro desafio refere-se aos alunos. Devido aos motivos operacionais, a divulgação da disciplina eletiva foi pequena e por organizações da escola, que impedem a transferência de alunos de uma disciplina eletiva para outra, a abertura da disciplina encerrou com as matrículas de dez alunos. Durante a disciplina,

o contato com esses alunos se fez de forma muito direta permitindo o conhecimento amplo da realidade destes e a iniciação de um trabalho mais focal diante de como eles se apresentaram. Mesmo com a vantagem interativa pela baixa quantidade de alunos na sala, facilitando a aproximação na relação professor-aluno, a defasagem é grande. Na rotina das aulas se apresentam em média quatro a seis alunos em sala. A evasão torna-se um complicador, pois quebra o processo de interação e fluidez em sala de aula. Principalmente por ocorrerem apenas uma aula por semana. Esse desafio também abrange o tempo de vida útil dos alunos, que precisam se concentrar por uma hora e quarenta minutos as atividades e matérias que estão sendo ministradas.

Mesmo com essas dificuldades de elaboração de uma disciplina interdisciplinar que englobe a psicologia, a inserção na escola e a adequação a realidade dos alunos, o projeto tem se apresentado frutífero e com muitos campos a serem aprofundados e propostos. Diferentes artifícios foram criados para superar esses desafios e permitir a realização do projeto. Entre eles o de cooperação interdisciplinar, ouvidoria ao relato de alunos e estudantes, e também, uso de recursos para atrair os alunos ao trabalho que estamos desenvolvendo.

As metodologias propostas para o trabalho procuram ser mais interativas e próximas aos interesses dos alunos. Por isso, há o uso de filmes e vídeos durante as aulas e também o uso de aulas mais dialogadas, que permitem a participação dos alunos quanto as suas opiniões e propostas para as próximas atividades a serem desenvolvidas na disciplina.

Frente às reflexões desenvolvidas com o trabalho, ao longo da disciplina os alunos produzirão um memorial individual. Para isso, cada aluno receberá um caderno pequeno com pauta em que durante as aulas, após a apresentação de conceitos e discussão de temas apresentados, eles terão liberdade de expressarem suas escolhas e posicionamento de forma livre, cada um em seu devido caderno. Todos esses trabalhos terão um direcionamento e possuem como fim causar uma reflexão particular sobre quais são os planejamentos de vida em curto e longo prazo, qual a autonomia no exercício desses planos, e qual o protagonismo desses alunos na realidade em que estão inseridos. Esse memorial, mesmo com o direcionamento de temas e reflexões é

livre para diversas expressões, ou seja, os alunos podem produzir diferentes trabalhos artísticos como, por exemplo, textos, desenhos, fotografias, pinturas, colagens.

Para se alcançar os objetivos da proposta, foram selecionados temas específicos que possibilitam aos alunos uma apropriação teórica. Os temas trabalhados até o momento foram: a diferenciação de ciência e outras formas de conhecimento (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2002), o que é Psicologia e como ela é uma ciência (FIGUEIREDO, 2006), uma visão crítica do conceito de autonomia (REICHERT e WAGNER, 2007; BERTOL e SOUSA, 2010); o conceito de identidade (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2002; CALIGARIS, 2000). Serão ainda trabalhados os conceitos de instâncias formativas do sujeito. Visto que nossa subjetividade é constituída de vários fatores, procuramos abranger com os alunos aquelas que agem diretamente na realidade deles como família, escola, trabalho/ambiente social e mídias/tecnologias; e as formações de percepções e expressões, para isso, as referências para as futuras aulas serão determinadas conforme o andamento e as demandas que surgirem.

O objetivo do uso de filmes e do memorial é retirar da sala de aula o trabalho apenas expositivo e de leituras, inserindo outros meios de auxílio no ensino. O memorial seria uma proposta objetiva e reflexiva quanto ao que está sendo tratado. Além de principalmente, abrir um espaço de expressão dos alunos.

Sendo assim, apesar das dificuldades apresentadas quanto ao ensino de Psicologia na Educação Básica, encontramos nessa ciência uma amplitude de assuntos e temáticas que se apresentam úteis para a formação estudantil. Mesmo não havendo professores na área, nem uma grade curricular, encontramos não apenas limites, mas também um solo fértil para exercício desse trabalho docente. Isso porque permite tratar de temas pouco estudados pelos alunos na educação básica, e que influenciarão não apenas em seu conhecimento científico, mas em sua formação como sujeitos ativos e cidadãos. Esse seria um grande avanço para ensino básico com a entrada da Psicologia enquanto disciplina: a instrução e formação de sujeitos. Neste projeto, devido às circunstâncias, optamos trabalhar com a autonomia associada à sociologia. Entretanto, a Psicologia permite trabalhar com a formação de identidade, diversidades, o eu-crítico, políticas formativas e vários outros temas de suma importância para a formação.

Este trabalho contribui para a nossa formação e concepção sobre a amplitude da atuação dessa ciência a qual nos propomos conhecer e trabalhar. Os resultados dessa atuação têm sido gratificantes tendo em vista as mudanças de comportamentos dos alunos e a ampliação de suas capacidades reflexivas. Ainda há muito que se estudar e propor nessa área de licenciatura em Psicologia e muitos campos em que se pode atuar. Esperamos que mais estudantes se interessem por esse campo, que apresenta carências, no entanto oportuniza ao estudante de psicologia a ampliação de sua atuação social, trazendo benefícios à sociedade.

## Referencias

BOCK, A. M.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. 13 ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

GERMANO, M. G.; **Uma nova ciência para um novo senso comum**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

FIGUEIREDO, L. C. M. & SANTI, P. L. R. **Psicologia, uma (nova) introdução**. São Paulo: EDUC, 2006.

CHAUÍ, M. **Convite a Filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2003.

BERTOL, C; SOUSA, M. **Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações indenitárias**. Psicologia ciência e profissão. 2010

REICHERT, C; WAGNER, A. **Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais**. Psico. 2007, v.38, n.03, p. 292-299.

CALLIGARIS, CONTARDO. **A Adolescência**. São Paulo. Publifolha. 2000.

## CONDICIONANDO AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES A PRINCÍPIOS TEÓRICOS- GEOGRAFIA E HISTÓRIA

NATAN GURKEWICZ NUNES

UFG- Regional Jataí

[natangnunes@yahoo.com.br](mailto:natangnunes@yahoo.com.br)

JOÃO VITOR DOS REIS

UFG- Regional Jataí

[j.vitor\\_04@hotmail.com](mailto:j.vitor_04@hotmail.com)

CHAYSTHER ANDRADE LOPES (Coordenador)

UFG- Regional Jataí

[chaysther-lobes@hotmail.com](mailto:chaysther-lobes@hotmail.com)

KELLY CRISTIANNE PLAMPLONA DE ASSIS (Supervisora)

Colégio Estadual Emília Ferreira de Carvalho

[catilografa@yahoo.com.br](mailto:catilografa@yahoo.com.br)

Palavras-chave: Prática, Práxis, Teoria, Trabalho.

### Justificativa / Base teórica

Essa análise se pauta pela necessidade de compreensão entre os paralelos da realidade encontrada *in loco* com o que se diz na literatura, principalmente pela análise do “trabalho” que é uma das justificativas do subprojeto interdisciplinar com ênfase no EJA- Educação de jovens e adultos, porém enfatizando pela ótica das disciplinas acadêmicas de Geografia e História, seria então a verificação posteriori, para então ser feito um diálogo com a teoria que é vasta, devido o “trabalho” ter fortes influências por diversas visões ideológicas envolvendo varias áreas do estudo de Geografia e História tal como: Cultura, Política, Geopolítica, Demográfica, Social, Econômica, entre outras. Nesse sentido Lacoste expõe:

Mas que diabo, dirão todos aqueles que não são geógrafos, não há problemas mais urgentes a serem discutidos além dos mal-estares da geografia ou, em termos mais expeditos, "a geografia, não temos nada a ver com ela..." pois isso não serve para nada. A despeito das aparências cuidadosamente mantidas, de que os problemas da geografia só dizem respeito aos geógrafos, eles interessam, em última análise, a todos os cidadãos. Pois, esse discurso pedagógico que é a geografia dos professores, que parece tanto mais maçante quanto mais as mass media desvendam seu espetáculo do mundo, dissimula aos olhos de todos, o temível instrumento de poderio que é a geografia para aqueles que detêm o poder. (LACOSTE, 1988)

E isso serve para então supostamente encontrar uma prática que tenha sentido, ou seja, para que não se realize um trabalho vago e sem objetivo, principalmente em relação à Teoria da atividade (LEONTIEV, 1978), que é uma das bases do subprojeto, e tampouco distanciar das análises específicas da Geografia podendo citar aqui, por exemplo, Milton Santos, Karl Marx, Yves Lacoste, Pierre-Joseph Proudhon e muitos outros.

## Objetivos

O Foco central deste trabalho é relatar como se deu as primeiras investidas em um contexto totalmente novo e até então nunca exercido por nós bolsistas do PIBID, com a intenção de colocar em evidência os desafios e as alianças formadas, principalmente no que tange a construção de um novo profissional, assim como a importância da base teórica que norteia e dá sentido ao executado, mostrando que a práxis sendo respeitada é o que dá resultado e progresso. Além disso, relatar a análise do resultado obtido na atividade realizada até o momento, sobre o prisma categórico da Geografia e da História.

## Metodologia

A metodologia começa com o empírico que se dá por um contato com o cotidiano da escola, podendo observar seu fluxo, sua organização e como a teoria de um professor ocorre na prática, contudo, isso está associado ao crescimento do capital humano do pibidiano com a intenção subjetiva de angariar tudo que for possível para a consolidação da práxis. Nesse contexto vale destacar a singularidade da participação nas reuniões de professores, que aglutina o pibidiano a novas visões sobre a conjuntura que é a organização da escola, tal como as necessidades dos professores, problemas estruturais e as soluções dos mesmos. De acordo com Mizukami:

O conhecimento é uma “descoberta” e é nova para o indivíduo que a faz. O que foi descoberto, porém, já se encontrava presente na realidade exterior. Considera-se o organismo sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia de algo que simplesmente é dado no mundo externo. Os comportamentalistas ou behavioristas, assim como os denominados instrumentalistas e os positivistas lógicos, consideram a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento. Evidencia-se, pois, sua

origem empirista, ou seja, a consideração de que o conhecimento é o resultado direto da experiência. (MIZUKAMI, 1986, p.18)

Já em relação a uma atividade voltada mais ao ensino, foi e está sendo realizado um auxílio direto ao professor na busca e preparação de recursos audiovisuais, tais como: Filmes, documentários, seriados, reportagens e etc., que ajudem e contemplem os conteúdos passados dentro da sala de aula, assim complementando as matérias de História e Geografia.

A metodologia se deu por completa nessa primeira investida com a aplicação de um questionário simples e objetivo acerca da atividade profissional dos alunos da escola, que além de nos dar informações importantes e que são sumariamente imprescindíveis para o sucesso da relação que é subjetivamente o objetivo do PIBID, também nos proporciona como resposta o limite sobre até onde podemos contar com o apoio e participação dos alunos, dos professores supervisores e da escola como um todo para elaboração de atividades futuras.

### **Resultados / Discussão**

O resultado do empírico vem a ser não necessariamente usual e prático, mas sim se caracteriza na quebra de uma possível concepção ou preceitos que estão intimamente ligados com as experiências de cada um em seus tempos de estudante escolar, porém, essa visão é turva e limitada, sendo assim seria uma abertura na visão do complexo espaço escolar.

Em relação ao apoio e auxílio ao professor nas aulas de Artes e História foi passado o filme “A guerra do fogo” (França, 1981) para várias turmas. O filme mostrou aspectos do homem pré-histórico e apresentou suas características e complexidades da época, o que não fugia em nada com o que seria ensinado através dos livros e da formalidade casual, entretanto o conteúdo foi apresentado de uma maneira bem mais interessante, e na prova final muitos alunos foram bem nas questões da pré-história e alguns alunos informalmente relataram que boa parcela do crédito é devido ao enredo do filme.

Os questionários veem com a pretensão de ser um inventário de informações, a fim de proporcionar o perfil profissional dos alunos, o que então resultaria em uma diferente metodologia e serviria como um guia na criação de atividades do subprojeto. Dele foi verificado que dos três setores da economia, o que menos aparece no questionário são os do primeiro setor (agricultura, extrativismo e etc.)

que somaram aproximadamente 10%, já o que mais mostrou incidência foi o terceiro setor (Serviços), com aproximadamente 35%, essas informações e muitas outras que se pode extrair, por exemplo, já poderiam se necessário dar uma noção para nortear atividades futuras. Com relação a essa associação entre condição financeira e ensino Libâneo fala:

A desigualdade entre os homens, que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais, determina não apenas as condições materiais da vida e de trabalho dos indivíduos, mas também a diferenciação no acesso a cultura espiritual, à educação. Com efeito a classe social dominante retém os meios de produção material como também os meios de produção cultural e da sua difusão, tendendo a colocá-la a serviço de seus interesses. Assim, a educação que os trabalhadores recebem visa principalmente prepará-los para atitudes físicas, conformistas, devendo contentar-se com uma escolarização deficiente. (LIBÂNEO, 2008, p.20)

## Conclusões

Ao que tudo indica o PIBID mostra-se na função de dar, a nós pibidianos, um conhecimento prático da realidade que virá a ser encontrada pós-término da graduação, e isso torna-se de grande valia para nos dar embasamento ainda enquanto aluno de graduação para podermos analisar com certa distância e a partir daí construirmos conhecimento a fim de formular uma melhor base teórica, o que poderá vir a ser uma práxis melhor no futuro.

Já em relação ao que foi vislumbrado e conquistado através dos questionários são o que realmente se apresentam como alvo maior no quesito de resultado, simplesmente pelo fato de ser algo sinistro a todo o cotidiano da escola, ou seja, é algo substancialmente novo e que vai totalmente de encontro com a base do subprojeto, além de nos proporcionar informações que podem e devem ser usadas nessa aproximação dos paralelos, sociedade x escola, prática x teoria e ensino x realidade.

## Referências bibliográficas

LACOSTE, Yves. A Geografia Serve Antes de Mais Nada Para Fazer a Guerra. São Paulo: Papyrus, 1979.

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

LIBÂNEO, J.C. Didática. 28. Reimpressão. São Paulo: Cortez, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

## COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA UMA BOA MODELAGEM MATEMÁTICA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

PATRÍCIA CARDOSO DE ANDRADE<sup>1\*</sup>; GUILHERME COLHERINHAS<sup>2\*</sup>;  
LUIZ GONZAGA ROVERSI GENOVESE<sup>3\*</sup>

<sup>1,3</sup> Instituto de Física / Universidade Federal de Goiás.

<sup>2</sup> Departamento de Física / CEPAE / Universidade Federal de Goiás.

patricia.p.ca@hotmail.com

**Palavras-chave:** Ensino de Física; Matemática; Linguagem Estruturante.

### 1. Introdução

Um dos maiores desafios para o aprendizado da Física decorre da grande deficiência que os alunos têm em matemática básica e na interpretação de problemas propostos. E infelizmente muitos professores de física colocam a responsabilidade da insuficiência de conteúdos de matemática nos professores desta matéria (PIETROCOLA, 2002). É também nossa responsabilidade, como professores de física, sanar as dúvidas de matemáticas dos alunos, uma vez que a matemática é estruturante dos conceitos e entendimentos físicos.

Tal quadro vem somente a reforçar o entendimento de que a Matemática é um elemento inerente e característico da ciência Física moderna (HENRY, 1998) e seu ensino. Já que é através da utilização da matemática que modelos físicos são elaborados a fim de colaborar com a interpretação de problemas que expressam situações envolvendo fenômenos naturais e vice-versa.

No Ensino Médio, os conceitos e modelos matemáticos que podem ser aplicados em física são adequados à faixa etária dos alunos. No entanto, é necessário mencionar que a exigência de ferramentas matemáticas vai aumentando ao longo dos anos, graças ao estudo de fenômenos naturais que não se adequam bem as expressões lineares. Ao menos, é o que acontece com as turmas de terceira

---

\* Bolsista do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID)

série do Ensino Médio (EM) da disciplina de Física do CEPAE/UFG (Centro Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação). Incomodado com tal situação o professor dessa disciplina, Guilherme Colherinhas, montou um Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP) que inicialmente era formado pelo referido professor, licenciandos (em sua grande maioria, estagiários) e professores do curso de licenciatura em Física da UFG (GENOVESE; GENOVESE, 2012) que tinha e tem como mote de trabalho (ou linha de investigação e ação) a compreensão das causas e proposição de estratégias para a superação das dificuldades com matemática básica por parte dos alunos do EM que cursam a disciplina de Física. Num momento posterior, o PGP-CEPAE recebeu bolsistas e recursos do PIBID, o que permitiu o avanço do Projeto Coletivo de Investigação e dos Projetos de Investigação Simplificados dos licenciandos de forma coletiva. Por isso mesmo, esse grupo passou a ser denominado de PGP-PIBID-CEPAE.

Dentre os vários Projetos de Investigação Simplificado desenvolvidos no PGP-PIBID-CEPAE, este trabalho apresenta as relações dos modelos matemáticos com o ensino de física num curso interdisciplinar que procura promover a capacidade de elaborar e utilizar tais conceitos e modelos matemáticos para sanar problemas de aprendizagem observado na disciplina de física.

## 2. Referenciais Teóricos

Devido à natureza deste trabalho utilizamos a Matriz de Referência e Habilidades, propostas pelo INEP, para verificarmos as competências e habilidades das quais os alunos conseguiam ou não atingir. Esta matriz destaca alguns eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento fundamentais em toda avaliação, com os quais procuramos orientar o nosso trabalho. São estes: Dominar linguagens (DL); b) Compreender fenômenos (CF); c) Enfrentar situações-problemas (SP); d) Construir argumentação (CA); e) Elaborar propostas (EP).

Para a realização desta pesquisa iremos utilizar Habilidades e Competências destacadas nas seguintes áreas definidas pelo Inep, Linguagens e Códigos, Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

## 3. Metodologia

Este trabalho teve início em 2013/2, através do Estágio Supervisionado, onde iniciamos ao curso piloto, com 25 alunos estudantes do 3º ano do Ensino Médio do CEPAE/UFG. Através deste curso piloto pudemos verificar quais pontos da metodologia que adotamos eram erradas e quais eram certas, isso nos permitiu criar uma nova disciplina que demos início no começo do ano de 2014, já como bolsista e integrante do PGP-PIBID-CEPAE. A disciplina teve início com uma avaliação diagnóstica que nos possibilitou verificar qual o nível de dúvidas e conhecimentos dos alunos quanto a questões simples de Matemática e Física como: (a) operações com frações e com números decimais; (b) semelhança de triângulos; (c) montar a equação da reta, tendo um gráfico desta; (d) notação científica; (e) interpretação do exercício; (f) conceito de velocidade média e aceleração média; (g) conceito de dilatação térmica; (h) conceito de óptica geométrica.

O curso se constituiu em 20 encontros presenciais de uma hora e meia, cada encontro, incluindo as aulas e as diversas palestras e, contou, com a integração e participação de outros membros do PGP-PIBID-CEPAE, ligados ou não ao PIBID, o que motivou a todos. Nas primeiras aulas focamos em suprir as deficiências observadas em matemática básica. Em seguida, abordamos uma temática matemática com enfoque em exercícios de física básica, como: (a) Função do 1º grau com aplicações na Mecânica; (b) Função do 1º grau com aplicações na Termodinâmica; (c) Função do 2º grau com aplicações na Mecânica; (d) Funções de geometria plana aplicada na Mecânica e na Óptica. Após cada encerramento de cada seção era aplicada uma avaliação com um exercício correspondente a seção que estava na primeira avaliação diagnóstica, e outros exercícios, para percebermos a evolução do nosso trabalho e de seus resultados.

Os dados obtidos nesse período foram predominantemente qualitativo, mas contou também com dados quantitativos, pois procuramos identificar e definir problemas, assim como as variáveis relevantes da origem dos problemas e definição das hipóteses, além disso, buscamos estabelecer dados que comprovem isso de maneira quantitativa, procurando uma relação entre a causa da má formação com o efeito, que são as dúvidas e as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Para levantamento dos dados fizemos avaliações diagnósticas a fim de observarmos onde nós precisamos interferir na aprendizagem cognitiva dos alunos, de modo a entendermos e montarmos uma nova estratégia que possa ser usada por

professores de ciências exatas em um período acessível a estes, tanto no ensino médio quanto nas primeiras aulas de cursos superiores de exatas.

Nosso trabalho se constituiu de uma investigação sistematizada, onde os alunos foram avaliados diariamente através da relação dos questionamentos produzidos dentro de sala de aula, além de avaliações diagnósticas, entrevistas e questionários que foram passados para os alunos.

#### 4. Resultados e Análise

Neste trabalho focamos em exercícios quantitativos (POZO, 1998) ou de “lápiz e papel” (KARAM, 2009), já que nosso interesse é na percepção e análise de alguns problemas cognitivos dos alunos quanto à estruturação matemática que deve ser seguida em cada exercício. Porém também fizemos uso dos exercícios qualitativos (POZO, 1998), principalmente para análise da interpretação do exercício.

Após analisarmos a primeira avaliação diagnóstica, percebemos que os alunos tinham sérios problemas na associação da matemática para a montagem do problema físico; na interpretação dos exercícios; na resolução de alguns passos de matemática básica, como, operação com frações, notação científica, operação com números decimais e semelhança de triângulos.

Montamos uma estratégia, onde o conteúdo de Matemática Básica era explicado de modo a relacionar as Competências e as Habilidades, conforme a Matriz de Competências e Habilidades do Inep, necessárias para o desenvolvimento do conteúdo. Assim, após trabalhado o conteúdo de Matemática Básica que precisamos para trabalhar o conteúdo de física planejado, dávamos início ao conteúdo de Física, onde trabalhamos interpretação do enunciado, análise gráficas e a problematização da Física no cotidiano.

#### 5. Conclusão

Neste trabalho apresentamos uma metodologia que está sendo desenvolvida para a análise e planejamento de um curso interdisciplinar que possibilita relacionar conceitos básicos de matemática aplicados em diversos conteúdos de física. Esta metodologia busca caracterizar os problemas conceituais enfrentados pelos alunos

na: interpretação física do problema proposto, estruturação lógica e matemática do problema e caracterização das deficiências básicas que impedem o aprendizado das ciências exatas, em especial física, disciplina que pode ser fortemente beneficiada pela adequada aplicação e utilização da modelagem matemática.

Compreendemos então que este trabalho pode ser de muita valia para uma nova estratégia metodológica para o ensino/aprendizado de ciências exatas, que pode ser usado por professores de ciências exatas tanto no ensino médio quanto em aulas iniciais de cursos superiores.

## 6. Agradecimentos

Os autores agradecem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte financeiro fornecido para o desenvolvimento deste trabalho.

## 7. Referências

- CACHAPUZ, A. F.; PRAIA, J. F., JORGE, M. P., **Perspectivas de Ensino das Ciências**, Porto: CEEC, 1ª edição, 2000.
- GENOVESE, L. G. R.; GENOVESE, C. L. C. R., **Licenciatura em Física: estágio supervisionado em física**. Goiânia: UFG/IF/Ciar; FUNAPE, 2012.
- HENRY, J. **A revolução científica**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1998.
- KARAM, R. A. S.; PIETROCOLA, M., **Habilidades Técnicas Versus Habilidade Estruturantes: Resolução de Problemas e o Papel da Matemática como Estruturante do Pensamento Físico**. In: Revista de Educação em Ciências e Tecnologia, v. 2, n. 2, p. 181-205, jul. 2009.
- LOZADA, C. O., at all, **A modelagem matemática aplicada ao ensino de**
- LUCKESI, C., **Avaliação da Aprendizagem**, Revista Nova Escola, 2001.
- PIETROCOLA, M. **A matemática como estruturante do conhecimento físico**, Florianópolis: Cad. Cat. Fís., v. 19, n. 1, p. 88-108, ago. 2002.
- POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G., **A Solução de Problemas nas Ciências da Natureza**. In: POZO, J. I. (org) *A Solução de Problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Tradução Beatriz Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## CONFECÇÃO DO PLUVIÔMETRO NAS SÉRIES INICIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

RUSVÊNIA LUIZA B. RODRIGUES DA SILVA

Instituto de Estudos Socioambientais

Email: [rusvenia@gmail.com](mailto:rusvenia@gmail.com)

EMMANUELE RODRIGUES ANTONIO

Instituto de Estudos Socioambientais

Email: [e.rodriquesantonio@gmail.com](mailto:e.rodriquesantonio@gmail.com)

LUANA FELDMANN

Instituto de Estudos Socioambientais

Email: [luanaa.geo@gmail.com](mailto:luanaa.geo@gmail.com)

MÔNICA PEREIRA DOS SANTOS

Instituto de Estudos Socioambientais

Email: [monicacarpedine@gmail.com](mailto:monicacarpedine@gmail.com)

MIRIAM APARECIDA BUENO

Instituto de Estudos Socioambientais

Email: [miriam.cerrado@gmail.com](mailto:miriam.cerrado@gmail.com)

**Palavras-chave:** Geografia; Ensino; Pluviômetro; Séries Iniciais.

### Justificativa / Base teórica

Este trabalho é um relato de experiência do PIBID/Geografia sobre a confecção de um pluviômetro no 5º ano, último ano do Ensino Fundamental I, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). A construção do pluviômetro teve o intuito de facilitar a aprendizagem dos alunos do 5º ano sobre o conteúdo pluviosidade, tendo como referência a cidade de Goiânia (primeira instância, para recolhimento dos dados acerca do volume de chuva). Além disso, objetivou-se demonstrar, por meio do exercício do registro, uma possibilidade de envolver os alunos na compreensão da variação do volume de chuvas associado ao comportamento do tipo específico de clima existente em Goiás, o tropical sazonal. A opção por trabalhar essa temática,

construindo o aparelho, com ludicidade deveu-se às dificuldades que os alunos possuem na aprendizagem desse conteúdo.

A nossa base teórica se fundamenta nas seguintes autoras Callai (2013), Cavalcanti (2013), que abordam o ensino de geografia e a sua importância para a formação de alunos críticos e conscientes, por meio de uma educação geográfica integradora, de modo que os conhecimentos do aluno o seu cotidiano são considerados no processo de ensino aprendizagem, promovendo a construção de conceitos geográficos com significado.

## Objetivos

O nosso objetivo específico consubstanciou em formular atividades para o ensino fundamental I que se adequassem a essa fase do ensino. Por entendermos que o processo de ensino aprendizagem, ocorre de forma diferenciada das demais fases de ensino. Deste modo a ludicidade e a experimentação em sala de aula auxilia na construção do conhecimento geográfico.

Os nossos objetivos gerais foram: a) despertar nos alunos o interesse para entender o clima e o tempo atmosférico por meio de eventos que ocorrem em seu cotidiano; b) compreender o regime pluviométrico do estado de Goiás e c) correlacionar esses conteúdos com as estações do ano.

## Metodologia

A metodologia de ensino aprendizagem baseada na construção coletiva se mostra eficaz, pois a partir do momento em que o aluno confecciona o seu próprio material de estudo, ele é mobilizado ao aprendizado. Esta proposta foi construída considerando os conteúdos ministrados na turma de 5º ano A no CEPAE.

Primeiramente foi trabalhado o conteúdo com os discentes para posterior a elaboração do material. Todos os alunos construíram o seu material didático, de modo que o levaram para casa, para uma vez na semana realizar a coleta de dados sobre pluviosidade. É importante ministrar o conteúdo de clima anteriormente, pois o pluviômetro é um instrumento potencializador do processo de ensino aprendizagem, ele por si só não ministra o conteúdo.

Material utilizado para a confecção do pluviômetro: 1) Uma garrafa pet de 2 litros; 2) Fita crepe; 3) Tesoura; 4) Pincel atômico de ponta fina; 5) Copo de medida.

Os procedimentos foram: Corte transversal da garrafa pet, encaixe do bico, uso do copo de medida, para ajuste da quantidade de água, fita crepe para a marcação dos milímetros e um furo lateral para descarte da água;

Para a continuidade dessa atividade entregamos uma tabela aos alunos para o controle e registro de chuvas e essas discussões sobre as anotações dos alunos será retomada na 4ª escala (4º bimestre).

## Resultados / Discussão

O ensino de geografia nas séries iniciais como também o papel do professor especialista vem obtendo grande destaque em diversas discussões, pois nas séries iniciais, que se constrói o alicerce do saber geográfico. A Geografia escolar tem por objetivo, a formação de alunos críticos, conscientes que saibam pensar o espaço em que vivem como, nos ressalta Callai (2013), de que “[...] é necessário que a criança aprenda a ler o espaço, de modo que ela possa perceber e se reconhecer em seu espaço vivido (p.27)”. Se reconhecer em seu lugar, o pluviômetro é e foi instrumento de aproximação da criança ao seu cotidiano, aprendendo a diferenciar as estações do ano, o regime pluviométrico com exemplos que estejam presentes em seu dia a dia.

Partindo do pressuposto da necessidade de desenvolver a autonomia nas séries finais do ensino fundamental I, compreendemos que as crianças são sujeitos capazes de entender conceitos por meio do exercício prático. Apreendem melhor o mundo quando fazem parte do processo. Compreendem a dinâmica climática, mesmo medindo um elemento fragmentado, apenas o caráter pluviométrico, embora não aferir a temperatura.

O cotidiano como referência, para a construção de conceitos geográficos, assim partimos para a elaboração do pluviômetro, a ludicidade e a vivência inseridos em sala de aula, e a partir disso estabelecemos um elo importante, o conhecimento do aluno e o conhecimento sistematizado da disciplina, o professor tendo domínio sobre esse. Assim a geografia escolar deve considerar o conhecimento dos alunos como corrobora Cavalcanti (2013), de que a Geografia na escola, deve ser “[...] voltada para o estudo de conhecimentos cotidianos trazidos

pelos alunos e para seu confronto com o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico (p.129)”. A partir da consideração dos conhecimentos do cotidiano, a construção de conceitos geográficos ocorre de maneira diferenciada, pois o aluno é considerado no processo de ensino aprendizagem.

Assim a construção em sala com os alunos do pluviômetro se mostra eficaz para o processo de ensino aprendizagem, pois a ludicidade, os conhecimentos prévios o trabalho coletivo e a problematização em sala do porque não chove em certos períodos do ano, a mudança da paisagem, a partir da vegetação do cerrado, leva o aluno à construção do conhecimento geográfico, por meio de sua vivência.

Deste modo, metodologias de ensino são auxiliadoras e potencializadoras para a elaboração de conceitos científicos, nas séries iniciais. O pluviômetro é um instrumento eficaz e passível de diferentes problematizações para se encaminhar o ensino de Geografia.

## **Conclusões**

Com a confecção do pluviômetro os alunos aprenderam a observar medidas de corpos hídricos, coletar água da chuva e registrar uma vez por semana a coleta o que os auxiliou a compreender os regimes pluviométricos da cidade onde residem, ao mesmo tempo em que tiveram a oportunidade de correlacionar esse aprendizado com os demais conteúdos geográficos como as estações do ano, por meio da diferenciação da paisagem do bioma cerrado por exemplo, ampliando dessa forma o interesse deles em aprender Geografia.

E também o fato de fazer com que os alunos levem o material confeccionado em sala para o seu dia a dia enriquece seu aprendizado. Pois como no caso do pluviômetro, os alunos terão que fazer as anotações sobre a quantidade de chuva semanalmente por aproximadamente sete meses, levando em consideração que essa atividade será discutida novamente na 4ª escala (4º bimestre), onde retomaremos as discussões sobre pluviosidade verificando as observações feitas pelos alunos no decorrer dos meses.

## **Referências bibliográficas**

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia: O professor**. Ed. Unijuí, 2013.  
Coleção Ciências Sociais.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. -18ª ed.  
Campinas, São Paulo, Papirus, 2013. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho  
Pedagógico) 2ª Reimpressão 2014.

**O PIBID E A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM PSICOLOGIA:  
CONTRIBUIÇÕES NAS ESCOLHAS PROFISSIONAIS DE ALUNOS DO  
ENSINO MÉDIO**

SAMANTHA TAYAN LOPES BUENO DA SILVA; TATIELY PEREIRA DE  
ARAÚJO; LUELÍ NOGUEIRA DUARTE E SILVA; ANDRÉIA VERSÁLLES;  
[samanthatayan@hotmail.com](mailto:samanthatayan@hotmail.com); [tatiely.p@gmail.com](mailto:tatiely.p@gmail.com); [lueli@terra.com.br](mailto:lueli@terra.com.br);

[baversalles@hotmail.com](mailto:baversalles@hotmail.com)

Faculdade de Educação- UFG

Palavras-chave: Orientação profissional, licenciatura em psicologia, ensino médio.

A discussão a respeito do ensino de Psicologia, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação de Psicologia (Resolução nº 5 de 15 de março de 2011/BRASIL, 2011) em que se estabelece a obrigatoriedade da oferta da licenciatura, recoloca de forma imperativa a necessidade de se pensar as contribuições das temáticas da Psicologia na Educação Básica pública brasileira. Entre os desdobramentos da discussão a respeito da formação do professor de psicologia, se encontra a possibilidade de um campo de atuação a partir do projeto de Lei proposto pela deputada federal Luiza Erundina do PSB/SP (PL 105/2007), em defesa da inserção da disciplina de Psicologia no Ensino Médio. Proposta defendida pela Associação Brasileira do Ensino de Psicologia (ABEP), em parceria com a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), com o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e também com o Fórum de Entidades Nacionais de Psicólogos Brasileiros (FENPB), que lançaram em meados de 2008 a campanha Oito Razões para aprender Psicologia no ensino médio. Tal reivindicação expressa tensões e contradições inerentes ao processo de constituição da psicologia da educação no Brasil (Antunes, 2000) e provoca a problematização a respeito tanto desse campo de atuação como da formação desse professor.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na UFG-2014 possibilita uma aproximação do aluno de Psicologia como professor no Ensino Médio para se repensar criticamente as contribuições que

a Psicologia poderia oferecer a essa etapa da educação básica, que vem sendo defendida por diversas associações. Como o currículo escolar para o Ensino Médio não apresenta a disciplina de Psicologia, os bolsitas precisam encontrar ou criar espaços de atuação nas escolas. No atual projeto, foram selecionadas escolas integrais que oferecem o ensino médio e incluem além das disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas que devem ser escolhidas pelos alunos.

Foi selecionada a disciplina eletiva denominada *Projeto de vida*, que ocorre uma vez na semana, em uma aula de 50 minutos. A disciplina foi escolhida a partir da diagnose da instituição, e por meio de um diálogo com o campo e com os professores. Esse processo nos permite reconhecer a escola como lócus não apenas de atuação como também de formação. Possibilita-nos também identificar aspectos importantes da formação do Professor de Psicologia.

No projeto do PIBID desenvolvemos ações que propiciam a atuação do licenciando em Psicologia em escolas do Ensino Médio e que contribuem para a formação crítica dos alunos da escola, por meio, principalmente da discussão de temáticas da Psicologia, constituindo um espaço de discussão e estudo entre os professores das escolas, os professores de Psicologia da Universidade Federal de Goiás e os alunos do curso de Licenciatura de Psicologia.

No primeiro semestre, (2014/1) utilizamos instrumentos de pesquisa como: entrevista, observação e análise documental para levantar dados com o objetivo de compreender a escola, de modo à subsidiar a sistematização e análises dos aspectos sócio-econômico, estrutura administrativa, física e pedagógica.

Nós, integrantes do projeto, conhecemos as atividades educativas realizadas na escola parceira, por intermédio de observações e do acompanhamento dos professores em sala de aula. Paralelamente, fizemos leituras sobre os documentos da escola e orientação com as professoras coordenadoras do projeto e os supervisores da escola parceira.

No segundo semestre (2014/2), foi proposto uma atividade em parceria com os professores supervisores do subprojeto, com temáticas da Psicologia. Essa tarefa tem nos permitido atuar na disciplina das escolas integrais, *Projeto*

*de Vida*, nos segundos anos do ensino médio, junto com a professora responsável, que é da área de literatura. .

A análise dos dados permitiu constatar que as questões referentes à escolha profissional se apresentaram como uma forte demanda dos alunos de diferentes turmas. Durante nossas observações, verificamos que os alunos apresentaram curiosidades e questões a respeito da escolha profissional, tais como: cursos superiores, vida universitária, preparação para o vestibular entre outros. Além disso, este tema também foi destacado como relevante para os professores ali presentes, já que a comunidade escolar reconhece como importante um futuro planejamento profissional para além do ensino médio para os seus alunos, sendo esse, inclusive, o objetivo principal da disciplina selecionada.

Compreende-se que a escolha profissional está efetivamente presente na fase da adolescência, e se faz de extrema importância para o desenvolvimento psicossocial na formação dos indivíduos. Nesta fase, é possível verificar que os estudantes se encontram em constantes embates com este processo de escolha e as prováveis repercussões em suas vidas. Várias instâncias contribuem de diferentes formas e de modo significativo neste processo, ao passo que estas influências são internalizadas de maneira singular para cada aluno. Entretanto, observa-se que este momento é vivenciado muitas vezes como sofrimento, devido ao grande peso social, pessoal e econômico que está associado a esta decisão. Sendo assim, elaboramos uma proposta de intervenção, reconhecendo a importância de se possibilitar discussões a respeito deste assunto.

A metodologia adotada para cada aula tem sido esquematizada em um plano de aula realizado, sob a orientação da coordenadora do Pibid-Psicologia, juntamente com a supervisora da disciplina, com o objetivo sempre de articular a proposta do Projeto de vida com as discussões e os referenciais teóricos sobre orientação profissional.

Na primeira aula foram abordados aspectos quanto à escolha profissional dos discentes. Apresentou-lhes um questionário, que foi entregue aos mesmos, os quais deveriam responder as seguintes questões: qual sua concepção sobre a orientação profissional, qual (quais) profissional (is) trabalham com esse tema, bem como, quais os fatores que podem influenciar

uma escolha profissional. E, para conhecer a demanda específica da turma trabalhada, eles deveriam relatar a profissão que desejavam seguir e o motivo de sua escolha. Esses dados ainda estão sendo trabalhados nas aulas.

Na segunda aula foram trabalhados os temas de ciência x senso comum, a definição de subjetividade e do objeto de estudo da Psicologia, e, ainda a diferença de tal ciência como os outros campos do saber, relacionando os campos de atuação da Psicologia. Destacou-se, nessa aula, a freqüente participação dos alunos, os quais demonstraram bastante interesse nas questões relacionadas à subjetividade e nos diferentes estudos da psicologia. Esse fato propiciou também demandas para as próximas aulas, na tentativa de estabelecer uma constante interlocução entre os interesses e demandas dos alunos e o conhecimento teórico da psicologia.

Na terceira aula procurou-se desnaturalizar os mitos sobre a formação humana e apresentar a constituição ontológica do homem a partir da perspectiva sócio-histórica. Foram desenvolvidos assim, debates quanto à concepção de homem inato, isolado e abstrato para se compreender o significado de homem multideterminado e associar essa multideterminação humana com as questões das escolhas profissionais ao longo da vida. Os grupos aos quais os indivíduos estão inseridos, como família, comunidade, escola, cidade, entre outros, foram também citados pelos próprios alunos como elementos determinantes do desenvolvimento humano.

A partir dessa reflexão, foi proposto que a turma se dividisse em pequenos grupos para a discussão da música Gabriela da cantora Gal Costa. Essa atividade visou à compreensão dos alunos no que tange a questão do inatismo, ambientalismo e interacionismo, uma vez que eles produziram outras versões da música que se diferenciavam das teorias inatas. O que sem dúvida alguma demonstrou a criatividade e o interesse da turma para tal tema.

Nas aulas posteriores, foi passado o filme *Divergente* que tem sido a base para a discussão sobre a escolha profissional. A partir desse recurso audiovisual, apresentamos a concepção de adolescência, caracterizando as particularidades desta fase do desenvolvimento. Foram promovidas diversas discussões a cerca do filme, elucidando a influência do autoconhecimento na escolha profissional. A temática foi tão produtiva que

uma considerável quantidade dos alunos se interessou em ler a série de livros sobre a qual o filme foi baseado.

Para as aulas que se seguirão, pretende-se trabalhar com as teorias psicológicas e como essas diferentes abordagens vêm o trabalho e se relacionam com o período da adolescência. Está previsto também, logo em seguida, mostrar como a Universidade Federal de Goiás seleciona seus futuros alunos, levando os alunos a debater a respeito do ensino superior público, privado e ensino técnico. Pretendem-se, de acordo com a demanda da classe, levar à escola parceira, acadêmicos e profissionais de diversos cursos, para que se ofereçam discussões e informações a cerca das áreas do conhecimento, mercado de trabalho, importância social, remuneração, habilidades necessárias ao desempenho, custo da formação, entre outros.

Apesar de o projeto estar em andamento, já é possível observar algumas contribuições, como por exemplo, a possibilidade do licenciado em psicologia discutir no âmbito escolar questões referentes à orientação profissional e aprender mais sobre essa temática e, principalmente, por meio do contato com os adolescentes e suas demandas, suas angústias, suas dúvidas e suas escolhas. Experiência importante e significativa para sua formação como psicólogo, pesquisador e professor de psicologia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOCK, S. D. *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. Páginas 86- 134.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: uma perspectiva histórica. In: 23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000, Caxambu, MG. *Anuário – 2000: Psicologia: análise e crítica da prática educacional*. [S.l.], 2000.

BOCK, A. M.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. A multideterminação do humano: uma visão em Psicologia. In: *Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia*. 13 ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

## O USO DE DIFERENTES FONTES E LINGUAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Mariana de Melo Silva (Bolsista PIBID História UFG – Regional Jataí).

Mariana\_replay10@hotmail.com

Átila Brito de Oliveira (Bolsista PIBID História UFG – Regional Jataí).

atilapolicarpo@hotmail.com

Sandra Nara da Silva Novais (Coordenadora PIBID História UFG – Regional Jataí).

novaisnara@hotmail.com

Marcos Roberto França da Silva (Supervisor PIBID Escola Municipal Luziano Dias de Freitas - Jataí-GO).

**Resumo:** No decorrer dos últimos vinte anos parte das discussões envolvendo o ensino de História versam sobre o uso de diferentes fontes e linguagens buscando romper com o uso exclusivo dos livros didáticos que, em sua grande maioria reproduzem uma história de cunho tradicional positivista. Acompanhando essas discussões tem sido recorrente na educação escolar o uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, quadrinhos, filmes e programas de TV no desenvolvimento e abordagem de vários temas em sala de aula. Partindo dessas considerações o trabalho tem por objetivo discutir o uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de história enfatizando o uso da produção cinematográfica nas atividades desenvolvidas pelo PIBID - História da UFG/Jataí no colégio municipal Luziano Dias de Freitas com alunos/as das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

**Palavras-chave:** Linguagens – Ensino de História – Produção cinematográfica

### **Campo teórico - metodológico**

Buscando acompanhar as mudanças decorrentes da produção historiográfica é possível perceber que no decorrer dos últimos vinte anos uma das principais discussões que tem permeado a área da metodologia do ensino de História, diz respeito ao uso de diferentes fontes e linguagens no estudo dessa disciplina. Em parte esse movimento se dá em oposição ao uso exclusivo dos livros didáticos tradicionais que, em sua grande maioria reproduzem uma história de cunho tradicional positivista que busca legitimar uma única versão da história e consagrar determinados grupos no poder.

Na contemporaneidade visualiza-se uma nova configuração do ensino de História cujas ampliações dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em sala de aula e dos referenciais teórico-

metodológicos são diversificados. Abud (2010) ao trabalhar os documentos escritos e o ensino de história destaca o papel da imprensa ao apresentar imagens fotográficas, charges, histórias em quadrinhos, crônicas, mapas, poesias, canções e dossiês sobre diversos assuntos que constituem objeto do ensino de história.

Napolitano (2009) destaca o uso do cinema numa perspectiva interdisciplinar como possibilidade de abordagens e debates sobre diferentes concepções de história na sala de aula. No entanto o autor ressalta que documentários e filmes como manifestação, registro e leitura de uma época devem ser lidos de forma cautelosa e crítica, pois exige uma articulação com a vivência e a motivação de alunos/as e professores/as, com bibliografia selecionada, além de demandar uma adequação à temática em estudo.

Com ênfase nas questões pontuadas por Napolitano o trabalho tem por objetivo discutir o uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de história enfatizando o uso da produção cinematográfica nas atividades desenvolvidas pelo PIBID - História da UFG/Jataí no colégio municipal Luziano Dias de Freitas com alunos/as das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Faz-se necessário ressaltar que o projeto não tem um fim em si mesmo, e que deverá ser aperfeiçoado cada vez que colocado em prática. Também é importante apontar que a proposta não se justifica na tentativa de resolver o problema do desinteresse em sala de aula existente por parte dos estudantes, pois conforme enfatiza Napolitano:

[...] o desinteresse escolar é um fator complexo, envolvendo aspectos institucionais, culturais e sociais muito amplos e não se reduz às insuficiências da escola e do professor, *strictu sensu*. Claro que as insuficiências e os problemas desses dois elementos são relevantes, apenas não explicam, por si, o desinteresse e a crise da escola nas últimas décadas. Fatores educacionais mais amplos, como a desvalorização da instituição escolar por parte do Estado e do conhecimento escolar por parte da sociedade (em que pesem todos os discursos contrários), a crise de autoridade como um todo e os problemas de formação e valorização dos profissionais da educação são fatores que não podem ser negligenciados (NAPOLITANO, 2009, p. 15).

Diante das considerações do autor acima citado é importante enfatizar que a proposta da utilização do cinema em sala de aula não pretende resolver

os problemas da “crise escolar”, mas trabalhar com os alunos o uso de diferentes fontes e linguagem no ensino de história e possibilitar que estes sejam capazes de fazer uma leitura crítica da produção cinematográfica presentes em nossa sociedade, bem como a apropriação feita pelo cinema de determinados temas históricos.

Os pensadores da Escola de Frankfurt, Marcuse, Horkheimer, Adorno e Benjamin, atribuem “à cultura em geral, e à obra de arte em especial, uma dupla função, a de representar e consolidar a ordem existente e ao mesmo tempo a de criticá-la, denunciá-la como imperfeita e contraditória”, ou seja, “a obra de arte pode servir como instrumento de politização” (FREITAG, 2006). Nesse sentido, utilizar o cinema como ferramenta metodológica para o ensino da História pode facilitar a compreensão dos estudantes quanto aos elementos do passado, bem como estimular um olhar crítico, desde que a atividade seja bem direcionada, apontando a necessidade de não tomar como verdade a produção cinematográfica, pois esta tem seu tempo/lugar e seu objetivo específico.

Como aponta Miceli (2009): “convém lembrar que não é apenas a escola – e nela o professor de História – a responsável pela educação dos cidadãos, pois as bases dessa formação já são trazidas à sala de aula pelos estudantes”. Essa “base” é trazida pelos estudantes através das experiências e vivenciais nos ambientes sociais e culturais nos quais se encontram inseridos, ou seja, também faz parte o contato com o cinema, como elemento cultural. A importância do trabalho com filmes em sala de aula se traduz, também, na possibilidade de os estudantes criarem o hábito de análise crítica desse tipo de material, podendo realizar reflexões fora da sala de aula, traçando relações com conteúdos de História.

Freire (1996, p. 25) compreende que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção”. Sendo assim, o professor deve contribuir, acima de tudo, na formação de indivíduos pensantes, que tenham condições básicas de adquirirem e desenvolverem conhecimentos, também criando sustentação para atuarem de forma crítica e sociopolítica dentro da conjuntura atual da sociedade, e a linguagem cinematográfica pode despertar o educando para a

criação e construção de seu próprio conhecimento, bem como de sua inserção no e com o mundo.

### Considerações finais

Temos constatado por meio das atividades desenvolvidas pelo PIBID - História da UFG/Jataí no colégio municipal Luziano Dias de Freitas com alunos/as das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), que a incorporação da produção cinematográfica nas aulas de história tem possibilitado questionamentos que evidenciam o interesse dos alunos pela história como ciência em construção e tem facilitado a compreensão e leitura crítica dos alunos/as, diante das diferentes situações, contextos e modos de vida no passado e no presente.

### Referências

- ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. Aprender História por meio da Literatura. In: *Ensino de História*. São Paulo, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Documentos não escritos na sala de aula. In: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- FREITAG, Bárbara. O conteúdo programático da teoria crítica. In. *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? In. PINSKY, Jaime (org). *O ensino da História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: 2004
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino - Aprendizagem e Projeto Político - Pedagógico*. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

**CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: NOVAS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO E A INTERDISCIPLINARIDADE NO SUBPROJETO DO PIBID<sup>1</sup>**  
SHEULE ANNE LABRE TITOTO<sup>2</sup>; PÂMELLA LOPES LEAL<sup>3</sup>; MARCOS AURÉLIO DO CARMO ALVARENGA<sup>4</sup>; ELISÂNGELA FRANCO FREITAS GIMENES<sup>5</sup>;

RENATA MACHADO DE ASSIS<sup>6</sup>

UFG – REGIONAL JATAÍ - renatafef@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Pibid, Educação Física, escola.

**JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um Programa do Ministério da Educação (MEC), gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O objetivo do programa é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública, sendo uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2014). O programa concede bolsas a alunos de licenciatura em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, os quais, inseridos diretamente na escola, planejam e participam de experiências para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente do curso de licenciatura (coordenador de área) e de um professor da escola (supervisor).

Na Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí, no curso de licenciatura em Educação Física, foram aprovados, por meio de um processo seletivo, seis acadêmicos para atuarem como bolsistas do Pibid em 2014. Segundo o subprojeto de Educação Física, o objetivo do programa é permitir a aproximação destes licenciandos do dia-a-dia da escola pública, para que eles se reconheçam no papel de professores, conjecturando sobre o cotidiano escolar em um movimento de aproximação com a realidade (ASSIS, 2014).

A intenção deste trabalho, portanto, é expor as experiências vivenciadas pelo grupo do Pibid Educação Física na escola pública selecionada como parceira, escola municipal Professora Isabel Franco de Moraes e Silva, situada no Conjunto Rio Claro II, Jataí-GO.

Vemos que, a cada ano, diminui o número de candidados que procuram os cursos de licenciatura, e no curso de Educação Física/Regional Jataí/UFG não é diferente. Além disso, nem sempre os acadêmicos e egressos se interessam em

trabalhar em escolas, preferindo outros espaços. Por isso, o Pibid tem incentivado os acadêmicos a procurarem a escola como ambiente de atuação profissional, e acredita-se que, por meio do programa, podem atenuar esse tipo de problema, pois durante a prática pedagógica na escola, o acadêmico tem a oportunidade de conciliar o conteúdo teórico e metodológico apreendido durante sua formação com os elementos da realidade escolar, como o espaço físico, o material pedagógico, a proposta pedagógica, as relações interpessoais, etc (ASSIS, 2014).

Pimenta (1999, p.15) afirma que:

contrapondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, entendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário seu trabalho enquanto mediação aos processos constitutivos de cidadania dos alunos, para que consiga a superação do fracasso escolar e das desigualdades escolares. O que parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Assim, a prática pedagógica do profissional de Educação Física e a relação teoria-prática estará presente em todos os momentos que compõem a ação docente: no planejamento, na intervenção e na avaliação/reflexão sobre seu trabalho, que são elementos essenciais para que o acadêmico comece a se sentir seguro sobre suas ações como professor. A escola também é beneficiada. Esta que foi selecionada oferta educação regular, da educação infantil ao ensino fundamental, e muitas séries serão contempladas no decorrer do ano letivo.

Além da formação dos licenciandos, é importante ressaltar as contribuições que a prática de atividades físicas dirigidas pode proporcionar aos alunos da escola, e à própria escola, de um modo geral, pois permitem vivências que trabalham, além dos conteúdos específicos da Educação Física, a interação, a socialização, a formação para o convívio social, dentre outras.

#### OBJETIVO

O objetivo geral do nosso grupo, ao trabalhar com o Pibid da área de Educação Física neste semestre letivo, foi desenvolver atividades teóricas e práticas na escola, em conjunto com a professora de Educação Física (supervisora), com a intenção de proporcionar aos alunos a vivência de dois conteúdos específicos desta área (grandes jogos e ginástica), possibilitando diferentes experiências no cotidiano escolar.

## METODOLOGIA

No primeiro semestre do ano letivo, foram realizadas dentro e fora da sala de aula, com atividades que envolveram movimentos do dia-a-dia, sem perder a ludicidade e que auxiliassem no desenvolvimento corporal de forma geral, trazendo para os alunos vivências dos conteúdos selecionados de forma a ampliar seu conhecimento e sua prática.

O grupo composto pelos seis bolsistas foi dividido em dois subgrupos de três, e cada subgrupo ficou responsável em ministrar suas aulas. Porém todos os bolsistas, juntos, ficaram responsáveis por desenvolver as atividades de estudos teóricos e de planejamento, e ainda por realizar o recreio dirigido, com atividades da Educação Física. No recreio, durante esse semestre, foram realizadas as atividades: dança, pular corda, brincadeiras com arcos, vôlei, peteca, parquinho e atividades desenvolvidas na quadra, como o futsal.

Nosso subgrupo ficou responsável por ministrar aulas para os alunos de sétimo ao nono ano, totalizando quinze alunos que estudavam no turno matutino e participavam do projeto no turno vespertino. As aulas aconteceram às terças, quintas e sextas, das 14h às 15h. Foram trabalhados, nesse primeiro semestre, os conteúdos grandes jogos e ginástica, definidos juntamente com a equipe da escola.

Foram realizadas doze aulas de Ginástica, divididas em duas aulas de introdução, quatro de desenvolvimento dos movimentos básicos da ginástica (rolamento, pirâmide, cambalhota, ponte, etc.), três aulas de montagem e desenvolvimento da coreografia e três aulas de apresentação e finalização do conteúdo. Além disso, foram utilizadas onze aulas para os grandes jogos: uma aula de introdução, duas de jogos competitivos, três de jogos cooperativos, três de jogos lúdicos e intelectuais e duas de desporto.

Também foi desenvolvido um trabalho de criação, ensaios e apresentação de dança *country*, por um grupo específico de alunos, com objetivo de participar da festa junina da escola. A apresentação foi feita com os alunos caracterizados com vestimentas *country* e chapéu, durante a festa organizada pela escola, com ajuda dos bolsistas Pibid.

E nesse segundo semestre ocorreu uma mudança, em relação às turmas para as quais estamos ministrando as aulas. A equipe da escola percebeu que seria mais viável trabalharmos com três aulas fixas durante a semana (terça, quinta e sexta-

feira) das 14h as 15h e com uma única turma do período da tarde, por já estarmos todos os dias com eles, realizando o recreio dirigido.

Tivemos na primeira semana de volta as aulas, a semana de planejamento, e previmos uma media de aproximadamente 54 aulas a serem ministradas entre os dias 12/08/2014 e 19/12/2014.

A turma definida para trabalharmos foi o 5° ano, contendo aproximadamente 32 alunos, nos quais alguns são retirados da sala para o reforço, pois apresentam maior dificuldade de aprendizagem, mas em alguns dias a sala toda participa de nossa aula.

Durante as aulas, procuramos meios de inserir conteúdos como ciências, geografia, história, matemática e português, pelo fato de serem disciplinas nas quais os alunos têm dificuldades de assimilação. Por meio do jogo esta apropriação do conhecimento pode se dar de forma lúdica e prazerosa. Após algumas reflexões, decidimos como melhor opção ministrarmos um ciclo de conteúdos, com matemática às terças, português às quintas e geografia às sextas, e cada uma das pibidianas ficou responsável por um desses conteúdos. Nos preocupamos realmente com os aspectos da Educação Física, neste trabalho interdisciplinar, no sentido de aplicarmos esses conteúdos e os alunos começarem a perder o interesse pela disciplina, e uma das maneiras para tentarmos controlar essa situação, foi a criação de três equipes diferentes, e as aulas serem voltadas para gincana, na qual dessa forma instigamos o interesse de realmente quererem participar das aulas, sendo atribuído uma pontuação a cada atividade, sempre tendo ao final da aula uma pontuação para cada turma. E no ultimo dia de aula de cada mês, realizamos uma gincana englobando todos os conteúdos aplicados até aquele momento, para termos uma noção de como está a assimilação dos conteúdos. Para o próximo ciclo será trabalhado matemática às terças, ciências às quintas e história às sextas.

#### RESULTADOS/ DISCUSSÃO/CONCLUSÕES

Foram realizadas todas as atividades propostas, e acreditamos que as aulas foram bem aproveitadas, pois possibilitamos novas experiências e vivências para os alunos da escola. Todos os alunos participaram das aulas e acreditamos que os objetivos iniciais foram alcançados.

A turma era participativa e conseguimos conquistar uma boa relação entre professores e alunos. Nós, pibidianos<sup>7</sup>, também adquirimos conhecimentos e

experiências nesta aproximação com a realidade escolar, aprendendo a solucionar os problemas enfrentados diariamente na escola pública.

Concluímos, portanto, que o Pibid Educação Física desenvolveu as atividades previstas para o primeiro e segundo semestre letivo na escola, possibilitando que os objetivos fossem alcançados, o que possibilitou a ampliação do conhecimento e das experiências tanto dos alunos quanto dos bolsistas que ministraram as aulas. Ressalte-se a relevância do trabalho interdisciplinar na melhoria da aprendizagem dos conteúdos de sala de aula, sem perder de vista os conteúdos da Educação Física. O trabalho coletivo permitiu, ainda, a melhoria das relações de trabalho estabelecidas, por meio do enfrentamento dos problemas que surgem no âmbito escolar, tentando alternativas para superar os impasses.

O Pibid está em andamento, e as próximas etapas serão: o planejamento das atividades a serem desenvolvidas no próximo ano letivo, bem como a realização de um segundo seminário que aborde o Pibid e a Educação Física na escola.

#### REFERÊNCIAS

ASSIS, Renata Machado de. **Subprojeto de licenciatura em Educação Física**. Pibid. Jataí-GO: Regional Jataí/UFG, 2014.

BRASIL. **Pibid** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Ministério da Educação, Fundação Capes, 4 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

PIMENTA, Selma G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-32.

FONTE DE FINANCIAMENTO: Capes.

---

<sup>1</sup> Trabalho vinculado ao Neseq – Núcleo de Estudos Sociedade Educação e Cultura, grupo de pesquisa cadastrado no CNPq.

<sup>2</sup> Bolsista Pibid, acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física/UFG/Regional Jataí. E-mail: sheuleannelabre@hotmail.com

<sup>3</sup> Bolsista Pibid, acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física/UFG/Regional Jataí. E-mail: pamellalopesleal@hotmail.com

<sup>4</sup> Bolsista Pibid, acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física/UFG/Regional Jataí. E-mail: marcosaurelio\_8@hotmail.com

<sup>5</sup> Professora supervisora do Pibid Educação Física. E-mail: elisffreitas15@hotmail.com

<sup>6</sup> Professora coordenadora de área do Pibid Educação Física. E-mail: renatafef@hotmail.com

<sup>7</sup> Nome popularmente atribuído aos participantes do Pibid.

## A TRADIÇÃO ORAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA.

FACULDADE DE LETRAS

SUELEN SILVA DE OLIVEIRA [oliveira.suellem3@gmail.com](mailto:oliveira.suellem3@gmail.com)

ROSILENE DA SILVA GUIMARÃES [rosilenesq@gmail.com](mailto:rosilenesq@gmail.com)

LEANDRO VIANA SILVA [leandrovianna21@gmail.com](mailto:leandrovianna21@gmail.com)

SUELI MARIA DE OLIVEIRA REGINO [mariaregino@yahoo.com.br](mailto:mariaregino@yahoo.com.br)

Palavras-chave: Conto de Fadas, Libras, Contação, Ensino.

O Curso de Licenciatura em Letras:Libras tem como objetivo formar professores de Libras (Língua Brasileira de Sinais) que lecionarão essa língua como L1 (primeira língua) para alunos surdos e como L2 (segunda língua) para alunos ouvintes. O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - objetiva propiciar aos alunos inscritos no Programa, conhecimentos que poderão ser utilizados em seu futuro campo de trabalho, iniciando-os na pesquisa de temas voltados para a Educação e na prática das atividades docentes. Nossa ação de trabalho propõe a aplicação de uma metodologia para o ensino de Libras que utiliza a literatura de tradição oral, como os contos de fadas, as lendas, as fábulas e os mitos.

Em *Imaginação educacional: figuras e formas*, Alberto Filipe Araújo (2009) refere-se ao mito de Teseu e o percurso desse herói no labirinto, afirmando que esse percurso assemelha-se ao Processo de Individuação, proposto por Carl G. Jung (1995), e também encontra ressonância no caminho que Joseph Campbell descreve, passo a passo, em seu livro *O herói de mil faces* (2002).

O labirinto, espaço de iniciações, é um emblema significativo do processo de formação do ser humano. Nas sociedades antigas, assim como nas sociedades tribais contemporâneas, a iniciação é o meio pelo qual o sujeito se integra na comunidade humana. O momento mais importante em uma iniciação é a cerimônia que simboliza a morte do iniciado e seu regresso à vida. De acordo com Mircea Eliade (1972), o iniciado retorna dessa provação máxima como um homem novo, que deverá assumir outro modo de ser, pois a

morte iniciática também significa o fim da infância e da ignorância, definindo um novo começo, com a experiência de novas dimensões da existência.

Desde as épocas mais remotas, o modelo do percurso iniciático é um modelo pedagógico, no sentido de educar e preparar o ser para a vida. Segundo esse modelo, o professor é um mentor, aquele que orienta, que oferece o “fio de Ariadne” ao que irá aventurar-se no labirinto das ideias. Ao aluno cabe investigar os caminhos apontados e enfrentar as provas, vencendo, ou não, as diferentes etapas do percurso.

A iniciação é uma experiência arquetipal típica de toda a existência humana autêntica. Por isso, uma pedagogia do imaginário, deve possibilitar ao educando a reativação desse esquema arcaico do percurso iniciático, para que ele possa superar, com seus próprios meios, os momentos de desalento e de falta de confiança em si mesmo.

Elementos iniciáticos estão presentes na literatura e um bom exemplo da relação entre literatura e iniciação são os contos de fadas, nos quais podemos observar as etapas do percurso do herói, proposto por Campbell. Esse percurso se divide em três seções: a Partida, a Iniciação e o Retorno. Na Partida, o herói ainda é um aspirante e ainda não está bem certo de desejar seguir a sua jornada. No decorrer da Iniciação, sucedem-se as várias aventuras do herói ao longo de seu caminho e, no Retorno, ele volta para casa com o conhecimento e os poderes que adquiriu ao longo de sua jornada.

É importante observar que nem sempre o herói é um ser humano. Pode ser um grupo de pessoas, um animal ou uma figura mitológica. De qualquer forma, ao final da jornada, após concluir de forma satisfatória sua missão, o herói retorna ao seu mundo, mas já não é mais o mesmo. Ele se transforma em alguém melhor, pronto para, de alguma forma, modificar também a sua comunidade.

Os contos de fadas da antiga tradição oral, recolhidos por pesquisadores como os Irmãos Grimm, tornaram-se referência para uma forma de pensar a educação que aposta nas virtualidades da iniciação como modelo pedagógico. As pesquisas de Bruno Bettelheim (1980) e Marie-Louise von Franz (1985), na área da psicanálise, trouxeram novas perspectivas para a leitura desses textos, mostrando que os mitos e os contos de fadas trazem para a vida novos sentidos e significados profundos.

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 os cortes da censura, o conteúdo básico dessas narrativas foi mantido. Bettelheim (1980) afirma a necessidade que tem o ser humano de encontrar sentidos para sua vida. Devemos, bem cedo, aprender a decifrar o mundo, para que possamos decifrar a nós mesmos.

Nesse processo de desenvolver a capacidade de encontrar significados e utilizá-los para si, é enorme a importância da presença dos pais e da herança cultural, transmitida de forma correta. E essa herança cultural está presente nos contos maravilhosos, 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 contos oferecem a seus leitores um palco onde eles podem representar suas angústias, suas desordens interiores.

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 não estiveram por alguma razão, expostos, na primeira infância, a essas formas narrativas. De todos os seres da criação, somos a única espécie que narra e nossa identidade se consolida a partir das ficções a que estamos expostos desde os primeiros anos. A linguagem, como uma “fio de Ariadne”, ordena nossas experiências, conferindo-lhes sentido. E as ficções, as histórias que ouvimos, 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, casos familiares) é muito limitado. Por isso, contar histórias de fadas, com tradução em Libras para os surdos, pode contribuir de várias formas para a vida desses alunos. O imaginário dos contos de fadas mobiliza temas bem reais. O herói insignificante, fraco, tolo, que é desprezado por sua diferença ou que, por essa diferença, deve se isolar e não é aceito em sua comunidade. São verdades bem conhecidas pelo surdo. Além disso, essas narrativas podem despertar o

interesse pela leitura, propiciando contato direto com a grande herança cultural, representada pela literatura oral.

Os contos de fadas, como recurso didático, são importantes para qualquer educador, mas tornam-se imprescindíveis para o educador que trabalha com classes inclusivas. O momento em que alguém conta uma história para um grupo de crianças, ou de adultos, é simplesmente mágico. Além dos benefícios que traz ao aprendizado, os contos de fadas são modelos com os quais o educando pode se identificar. De acordo com os Estudos do Imaginário, não é possível separarmos o mito ou a ficção da realidade. Isso porque o imaginário, “não apenas faz parte da realidade humana, ele a caracteriza e a engendra” (Huston, 2008, p.87).

A ação pedagógica ocorre na escola-campo: Colégio Estadual Colemar Natal e Silva. A escola é tradicionalmente inclusiva e têm uma quantidade significativa de alunos Surdos (em média, um aluno surdo por sala de aula). A ação do grupo que trabalha com a Hora do Conto é contar, em português e libras, contos dos Irmãos Grimm. Atualmente, oito turmas estão sendo atendidas semanalmente. Outra ação do grupo é a participação nas gravações de livros virtuais que irão fazer parte da Biblioteca Virtual de Literatura Infantil e Juvenil, com textos em libras e língua portuguesa.

Os contos utilizados são previamente selecionados e adaptados para serem contados em 15 minutos, tempo de permanência do grupo em cada turma. Em grupo, discutimos se tais adaptações estão adequadas e repassamos aos professores regentes os contos, pois alguns professores aproveitam as histórias para serem trabalhadas na disciplina de Língua Portuguesa. Os contos de fadas são ensaiados, tanto a leitura como a interpretação em libras, para que a contação seja envolvente. Com esse trabalho, temos por objetivo propiciar meios para o desenvolvimento linguístico, imagético e humanístico dos alunos.

Ao refletir sobre a função da educação e do professor perante os alunos e a sociedade, optamos pela visão humanista de educação. Essa perspectiva compreende o aluno como um ser autônomo, que têm características, vivências e experiências pessoais. Bem diferente da perspectiva racionalista, que compreende o aluno como um ser estático pronto a ser moldado. Acreditamos que a função da educação não é apenas transmitir conhecimentos

e definir “verdades”, mas proporcionar meios para que o aluno construa, ele mesmo, um cabedal próprio de conhecimentos. Nesse processo, a literatura mostra-se capaz de formar cidadãos críticos e equilibrados.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Alberto F.; ARAUJO, Joaquim M.. *Imaginário educacional: figuras e formas*. Niterói: Intertexto, 2009.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

HUSTON, Nancy. *A espécie fabuladora: um breve estudo sobre a humanidade*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

JUNG, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FRANZ, Marie-Louise von. *A sombra e o mal nos contos de fadas*. São Paulo: Paulinas, 1985.

## **ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE ESPANHOL NA ESCOLA PÚBLICA: FOCO NA APRENDIZAGEM POR MEIO DA MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA**

TALITTA GABRIELLE DOS SANTOS SILVA (FL, talittagabrielle1@gmail.com)

PRISCYLLA ASSUNÇÃO MENEZES (FL, priscylla\_lavigne@hotmail.com)

*Profa. Orientadora* CLEIDIMAR APARECIDA MENDONÇA E SILVA (FL,  
cleidimar@ufg.br)

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Espanhol, Aspectos lúdicos, Aprendizagem, Motivação extrínseca.

### **JUSTIFICATIVA:**

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de Letras Espanhol busca desenvolver, junto a um colégio público estadual na região noroeste de Goiânia, ações que contribuam para a nossa formação inicial como futuras professoras, vivenciando o ambiente escolar. O propósito é que possamos conhecer, compreender e refletir sobre a realidade do ensino de espanhol e propor atividades que ampliem as possibilidades de trabalho com o idioma que se restringe a uma única aula semanal de 40 minutos, no turno noturno.

Diante dessa realidade, elaboramos um questionário diagnóstico, no qual fizemos algumas perguntas em relação ao que os alunos esperavam estudar em espanhol tentando deixar a língua mais significativa para a realidade deles. Observamos que as respostas indicavam a preferência por músicas e jogos. Com esse resultado e com o auxílio da professora colaboradora, elaboramos um projeto para contemplar tanto a motivação dos alunos nas aulas de espanhol quanto o cumprimento do Currículo Referência da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC, 2013) que contempla os gêneros discursivos “receitas culinárias” e “charge” no terceiro bimestre para o primeiro ano.

Posto isso, a nossa proposta foi promover atividades com jogos, dinâmicas e atividades que pudessem desenvolver a capacidade lógica e cognitiva dos alunos, contribuindo também para que o ensino de espanhol seja

reconhecido e valorizado, proporcionando várias formas de aprendizagem do idioma em questão, tornando assim as aulas mais motivadoras.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Lorenzo (2006, p.18) afirma que “Para el profesor de L2, la motivación del alumno es decisiva por su incidencia directa en el aprendizaje, esto es, por ser un factor que potencia el incremento de la competencia de L2 en todos los niveles lingüísticos.” Em nosso trabalho, buscamos promover a motivação extrínseca na qual o estímulo é oferecido ao aluno a partir de materiais e situações externos. Tendo em vista, que jogar e aprender estão, de certa forma interligados, também nos pautamos nas teorias de autores que discutem a relevância de atividades lúdicas no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).

A autora Fernández (1997, p.8) considera que “el juego es la capacidad que tenemos de ir experimentando y apropiándonos de lo que nos rodea y debemos hacerlo de una forma placentera”, a estudiosa nos explica, ainda, que “el aprendizaje verdadero es siempre un juego en el que entran, como en todo juego, la motivación, el deseo, el reto, el descubrimiento, la creatividad, los trucos, el placer de llegar al final y haberse superado” (Ibid).

Assim, nossa proposta está diretamente ligada ao que Concha Moreno (1997, p.40) propõe sobre as atividades lúdicas, ou seja, o foco é a língua que se estuda, pois “No se trata de actividades comunicativas propriamente dichas, porque en ellas el foco está en la comunicación; en cambio, en las actividades que nos ocupan, el foco está en la lengua y los alumnos deben ser conscientes de que están jugando con la gramática, el vocabulario, etcétera.”

Isso seria a forma mais clara de se explicar o que é aprender a partir de jogos lúdicos, que seria justamente estar jogando com o intuito de que se está aprendendo o idioma de forma com que esse conhecimento seja assimilado e que não se perca por estar sendo adquirido de forma mais “espontânea”. É sabido que todos os indivíduos constroem a sua própria concepção de mundo a partir do meio em que vivem, e de suas experiências, desenvolvendo e acomodando essas novas experiências. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo é condicionado pela aprendizagem. Sendo assim, não tem como desenvolver a aprendizagem sem que se tenha desenvolvido a

cognição, pois ela é fundamental. Segundo o autor, o aluno que consegue adquirir mais conhecimento, ou seja, consegue aprender mais, tem mais chances de ter um melhor desenvolvimento cognitivo. Diante disso, queremos despertar nos alunos esse interesse pela aprendizagem de forma que esse conhecimento seja adquirido de maneira prazerosa.

## OBJETIVO

Possibilitar que os alunos aprendam espanhol através de jogos lúdicos, trabalhando a partir dos gêneros propostos pelo Currículo Referência do Estado, na escola que participamos do PIBID.

## METODOLOGIA E RESULTADOS

O trabalho foi realizado a partir de uma sequência didática (SD) tendo o jogo como foco. Barros e Costa (2010, p.111), citando a Dolz, Noverraz e Schneuwly, explicam que uma SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Tivemos que contemplar mais de um gênero, por causa do Currículo Referência, mas o aspecto lúdico dos jogos foi o eixo norteador. A primeira atividade realizada foi um jogo de caça-palavras, buscamos na internet a receita de *sancocho* colombiano, um dos pratos mais populares daquele país, uma espécie de sopa com carnes, verduras, tubérculos e condimentos. Destacamos cerca de dez ingredientes e os colocamos em letra maiúscula no jogo do caça-palavras em direções variadas.

No início da aula entregamos as folhas impressas com a atividade para os alunos, explicamos a estrutura do gênero “receita culinária” e pedimos que cada um lesse uma linha em voz alta, de modo que todos tivessem a oportunidade de ler. Depois da leitura, observamos os problemas de pronúncia. Em seguida, o jogo caça-palavras foi resolvido individualmente por eles. Na segunda atividade, foi levado um quebra-cabeça impresso e recortado, elaborado com a charge do personagem argentino Gaturro. Os alunos foram instruídos a montar os quadrinhos seguindo a lógica do texto escrito em espanhol a partir das imagens, sem a leitura prévia. Após a montagem, o texto foi lido e interpretado e os alunos puderam esclarecer as dúvidas de

vocabulário. Por fim, utilizamos o tema da charge para construir frases em espanhol no passado e presente.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Buscando relacionar o nosso plano de trabalho com o Currículo Referência do Estado, a ser seguido pela escola, desenvolvemos duas atividades: a primeira foi um jogo de caça-palavras que tinha como objetivo trabalhar com uma comida típica colombiana (*sancocho*). Nesta atividade, tentamos tanto mostrar aspectos da cultura colombiana, trabalhar a parte de leitura e o raciocínio lógico de cada um, além de enriquecer o vocabulário. Percebemos, ao final de cada aula, que os alunos estavam mais motivados, e ouvimos certos comentários tais como: “Nossa agora eu quero aprender espanhol” e “Agora estou gostando de espanhol”.

A segunda atividade foi um quebra-cabeças envolvendo uma charge, na qual os alunos teriam que montar a sequência lógica das falas do personagem e a partir disso tentar interpretar o que estava escrito, então, verificamos quem conseguia colocar na ordem correta. Notamos que alguns alunos conseguiram e outros tiveram mais dificuldade. Diante disso, decidimos colocar algumas dicas no quadro para que eles pudessem tentar montar, só que na sequência correta observada a partir das imagens. Depois, lhes explicamos o que significava a charge, qual o seu sentido, e o seu tom de humor.

O PIBID tem nos proporcionado uma grande aprendizagem, sabemos que com todos os problemas que a escola enfrenta nós temos contribuído de alguma forma. Diante disso, nós estamos desenvolvendo uma sequência didática a partir de jogos, como relatado anteriormente. Outras propostas de jogos estão sendo pensadas, como um jogo de perguntas e respostas baseado no “Show do milhão”, no qual incluiremos perguntas da atualidade, relacionando notícias da Colômbia, haja vista que o gênero notícia deve ser trabalhado no 4º bimestre. Outra atividade é um bingo, no qual faremos tabelas com palavras escritas em espanhol e, por último, um jogo de caça ao tesouro. Essas atividades estão sendo pensadas para o 4º semestre e as aplicaremos com alunos do 1º ano do ensino médio noturno, planejamos realizá-las em 6 aulas.

O que se espera com esse projeto é que a aprendizagem de fato ocorra, sabe-se que muitas vezes os jogos são considerados como um “passatempo”, mas a intenção é mostrar que esses recursos lúdicos são de grande importância no processo de aprendizagem do aluno e que representam uma estratégia bastante eficaz em sala de aula. Os jogos possibilitam que aluno esteja mais tranquilo, sem a pressão de provas e atividades avaliativas. Nas atividades, foi de grande valia o fato de que os aprendizes estavam se sentindo inseridos no processo de aprendizagem. Neste sentido, os jogos desenvolvem a autonomia do aluno, tornando-o seguro e autor do conhecimento adquirido, e isso os motivou.

## REFERÊNCIAS

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 85-118.

FERNÁNDEZ, S; MORENO, C. Aprender como juegos. Juegos para aprender español. Actividades lúdicas para practicar la gramática. In: *Carabela*: segunda etapa, p.7-48. Madrid: España v.40,1997.

LORENZO, F. *Motivación y segundas lenguas*. Arco libros. Madrid, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## **Ensinando Matemática no Ensino Básico Usando Monitorias, Oficinas e Auxílio em Sala de Aula.**

TATIANE ALVES DA GUARDA; CARLA MICHELLE DE LIMA SOUZA; JUSSARA FERNANDES LINS; THAYANE ALVES DE OLIVEIRA; ADRIANA APARECIDA MOLINA GOMES. Regional Jataí, Universidade Federal de Goiás – e-mail: [tatianepv0726@gmail.com](mailto:tatianepv0726@gmail.com)

**Palavras-chave:** Monitorias. Ensino de Matemática. Oficinas. Resolução de Problemas.

Este trabalho está sendo desenvolvido pelo PIBID de Matemática, em um colégio da rede municipal de Jataí GO. O colégio mantém as seguintes modalidades de ensino: Fundamental I do jardim ao 5º ano e Fundamental II do 6º ao 9º ano. Sendo este que último ocorre tanto no turno matutino quanto vespertino. O presente trabalho está sendo desenvolvido com os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, a escola disponibilizou uma sala para as monitorias do PIBID, que acontecem nos horários determinados pela professora supervisora em contra turno. Assim com aplicação das monitorias, percebemos até o momento que o trabalho com monitoria foi composto por pontos positivos e negativos. Um ponto que nos chamou atenção foi o fato da pouca procura por parte dos alunos, procurando somente quando estava próximo das avaliações, ou quando tem algum trabalho para ser feito. Além das monitorias, aconteceram também o auxílio em sala de aula. Essa prática de ensino proporciona aos alunos, que possam sanar as suas dúvidas em tempo real. Trabalhamos também uma gincana que envolvia as quatro operações, resoluções de problemas e raciocínio lógico. O objetivo desta era trabalhar as quatro operações dentro de um contexto diferente, tentando assim despertar o interesse dos alunos nas atividades matemáticas. O objetivo geral é proporcionar aos alunos uma maior compreensão dos conteúdos matemáticos estudados e que, nós, juntamente com os discentes pudéssemos trocar experiências e saberes profissionais, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Destacamos, ainda, que desde o início dos trabalhos na escola, passamos a vivenciar e adquirir experiências, tanto na teoria como na prática docente e no contexto geral do cotidiano escolar. Com isso, o trabalho realizado pelos monitores do PIBID de matemática está contribuindo muito para o aprendizado de nossos alunos. Para a professora supervisora, a ajuda proporciona a realização de atividades lúdicas e oficinas em sala de aula, trazendo formas diferentes de aprender matemática. Para finalizar, destacamos que procuramos trabalhar constantemente com a finalidade de promover um bom resultado acadêmico e uma boa aprendizagem matemática. Observamos ainda que o projeto nos proporcionou contato com o cotidiano escolar o que possibilitou uma troca de saberes, o nosso crescimento pessoal e profissional.

## O CINEMA COMO FERRAMENTA PARA MELHORIA NO GÊNERO ARGUMENTATIVO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

TATIANE GOMES MACHADO<sup>1</sup> E-mail: tatiletrasufg@gmail.com, CRISTINA SANTOS DO  
NASCIMENTO<sup>2</sup> E-mail: cristinascimento09@gmail.com, TATIANE LARA RODRIGUES<sup>3</sup>

E-mail: tatianellara@hotmail.com, JOSIANE DOS SANTOS LIMA<sup>4</sup>

E-mail: josianereal@hotmail.com, TARSILLA COUTO DE BRITO<sup>5</sup>

E-mail: tarsillacouto@gmail.com.

**PALAVRAS-CHAVE:** Documentário. Argumentação. Textos.

### JUSTIFICATIVA

Este artigo aborda a exposição de um filme em sala de aula como um processo de melhoria na argumentação dos alunos. O ENEM de 2014, que se tornou o único modo de ingressar em uma Universidade Pública em Goiás pede como tipo textual na redação a dissertação-argumentativa e conforme visto na escola que o PIBID desempenha intervenção as maiores dificuldades dos alunos nessas redações estavam na língua utilizada (que estava muito próxima da língua cotidiana, com usos de gírias e jargões que não são adequados ao tipo textual) e na argumentação (onde verificou ausência de aparato teórico e com isso de persuasão).

Pensando nisso, o PIBID com ajuda dos professores coordenadores do IFG elaborou um projeto que contempla a exposição de filmes como aliado na produção de textos formais.

O filme que foi passado aos alunos foi o documentário "Ônibus 174" que mostra sobre várias perspectivas o assalto que ocorreu no Rio de Janeiro no ano de 2000, onde o assaltante

---

<sup>1</sup> Graduanda bolsista do PIBID/FL/UFG

<sup>2</sup> Graduanda bolsista do PIBID/FL/UFG

<sup>3</sup> Graduanda bolsista do PIBID/FL/UFG

<sup>4</sup> Professor Supervisor do PIBID

<sup>5</sup> Professora Coordenadora do PIBID

manteve 10 pessoas como reféns dentro de um ônibus, durante 6 horas e culminou com a morte de uma passageira do transporte público e o óbito do criminoso em questão pelos policiais.

O documentário analisa sobre diversos pontos de vista de quem foi a culpa do evento ter se ampliado de tal forma e o porquê de ter ocorrido essas duas mortes.

Com o decorrer do filme a visão de senso comum é esquecida por visões mais científicas e fundamentadas: de psicólogos, de sociólogos, de policiais e até mesmo dos próprios criminosos que argumentam sobre o que aconteceu em seus contextos históricos-sociais-econômicos para que essa tragédia tenha ocorrido, até que se possa verificar que a conjuntura da sociedade capitalista que favorece esses crimes.

A exposição de filmes como aliado na construção do conhecimento parte do projeto "*A poesia em diversas mídias e tecnologias: o poema e o cinema*" do professor doutor Alexssandro Ribeiro, do IFG- Instituto Federal de Goiás- em que o autor afirma que:

"Nosso objetivo é identificar a construção dessas criações artísticas para a formação de um sujeito que é capaz de valorizar a criatividade e incorporar os diversos ganhos de percepção, leitura e capacidade comunicativa como o uso de um discurso elaborado e consistente que o jovem em processo de formação necessita para se tornar um profissional e um ser atuante, que haja em benefício da sociedade" (P.4)

E a visão do professor acima mencionado também contempla o PCN- Parâmetro Curricular Nacional - que sugere que o ensino da língua deve partir do conhecimento prévio do aluno, para situações mais complexas.

Com essas duas visões pretende-se levar o aluno a assistir filmes, que são parte do cotidiano deles, para em seguida fazer a elaboração de um debate que tem como finalidade a expressão oral, e verificar uma elaboração de textos dissertativos com maior cientificidade e persuasão.

Em relação aos textos, Marcuschi (2002. p.22) afirma que os gêneros textuais são inúmeros e que os tipos textuais são as "expressões usadas para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas]" e é exatamente isso que o projeto busca alcançar:

mostrar os alunos as peculiaridades do gênero para elaboração de um bom texto dissertativo-argumentativo.

## OBJETIVOS

- Analisar o efeito das atividades multimídia na construção de textos argumentativos na escola vinculada ao PIBID/FL/UFG.

Objetivos específicos:

- Verificar o conhecimento dos alunos sobre a construção de ideologias.
- Identificar as dificuldades dos alunos quanto a língua formal
- Vivenciar através de uma nova metodologia (filmes como um aparato teórico)
- Humanizar os alunos com o uso da literatura e do cinema.

## METODOLOGIA

As salas de aula do colégio onde há a intervenção do PIBID foram divididas em grupos para a elaboração de um debate, onde eles foram orientados a fazer a defesa dos componentes que envolveram o ampliado da tragédia que ocorreu no Rio de Janeiro, conforme mencionado no documentário "*Ônibus 174*". Dividiu-se os grupos em defesa dos policiais, dos jornalistas, dos reféns, do assaltante, etc. De modo a gerar um debate com bastante aparato teórico e também houve a explicação sobre o gênero debate, que mais que uma exposição de ideologias, é também uma forma de conhecimento pelo confronto de percepções.

## RESULTADOS

Espera-se com isso que os alunos aprimorem o uso da língua formal, evitando gírias e jargões na elaboração dos textos dissertativos-argumentativos, que esboquem mais ideias acerca do tema proposto às redações de maneira clara e convincente a garantir a persuasão textual e que eles se tornem mais humanos com a recepção artística que lhes foram passadas.

## CONCLUSÕES

Através dessa pesquisa verifica-se que é possível propiciar a melhoria dos textos

dissertativos com a exposição de filmes e evitar correções do tipo "texto sem ideias claras e concisas" ou "Atente-se ao uso da língua padrão" que são tão utilizadas pelos professores e pouco recepcionadas pelos alunos atualmente. Certifica-se que é necessária uma educação inovadora que alie os gostos subjetivos dos estudantes e o conteúdo a ser ministrado e não apenas "receitas prontas" que mecanize a produção textual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEMTEC. 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONISIO, A. P. et al.(org.) Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro : Lucerna, 2002, p. 19-36.

RIBEIRO, Alexandro Moura. **A poesia e o cinema em diversas mídias: poesia e cinema.** (Projeto de pesquisa IFG Campus Aparecida) P.1-11.

## ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) PARA ADOLESCENTES EM ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

TÚLIO ADRIANO ALVES GONTIJO ( tulioslmb2011@hotmail.com)

JOSÉ ISHAC BRANDÃO EL KHOURI (brandaoziin@hotmail.com)

JÉSSICA CASTRO SOUSA ( jessikita602@hotmail.com)

LEILA DOS REIS PEREIRA ( leilalibrasreis@gmail.com)

NEUMA CHAVEIRO (neumachaveiro@hotmail.com)

Faculdade de Letras/UFG

**Palavras-chave:** PIBID, Ensino, Libras, Comunicação.

### Justificativa

A temática que norteia este estudo é o ensino de LIBRAS como segunda Língua (L2) para adolescentes em escola de educação básica, escola pública que oferece educação inclusiva e que tem em seu público alunos surdos que utilizam a Libras como meio de comunicação e expressão. O ensino da LIBRAS é desenvolvido junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), proporcionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculado ao Ministério da Educação (MEC) sob a condução do curso de Licenciatura em Letras: Libras da Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Em 2002, a Lei 10.436 reconhece e institui a Libras como meio oficial de expressão e comunicação originária da comunidade surda e determina que profissionais da área de educação devam ter nos seus cursos de formação conteúdos de ensino dessa língua. Essa Lei é regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. O referido Decreto explicita mecanismos imperativos e ações públicas para a formação de profissionais para o ensino, interpretação e tradução da Libras, ações afirmativas para usuários da Libras e a sua expansão (BRASIL, 2005).

As pessoas surdas comunicam-se de maneira peculiar e muitas usam a língua de sinais para se expressar. As línguas de sinais são de modalidade espaço-visual, pois o sistema de signos compartilhados é recebido pelos olhos e sua produção é realizada pelas mãos no espaço. São reconhecidas enquanto línguas pela Linguística, que lhes atribui o conceito de línguas naturais e não as considera como problema do indivíduo surdo ou como patologia da linguagem (QUADROS; KARNOPP, 2004; CHAVEIRO *et al.*, 2008).

Considerar a Libras como a língua do surdo significa que a escola trabalha os conteúdos escolares por meio da língua de sinais e que a modalidade escrita da Língua Portuguesa será ensinada a partir de habilidades cognitivas e interativas proporcionadas pela experiência trazida pela Libras (QUADROS, 1997). Assim, as duas línguas não se conflitam, mas se completam no processo ensino-aprendizagem de acesso à informação, conhecimento e interação sócio-cultural.

Ensinar Libras é um desafio para estagiários/docentes. Isso acontece porque entorno dessa língua ainda existem muitos mitos por parte da comunidade ouvinte, que é majoritária. Muitos deles desconhecem que a Libras ou as línguas de sinais são línguas de fato e acreditam que elas são universais, sendo esse o mito mais recorrente. Gesser (2009) afirma que do mesmo modo que as línguas orais são diferentes as línguas de sinais também são.

### **Objetivos**

Os objetivos desta ação do Pibid Letras: Libras, no ensino de LIBRAS como segunda Língua (L2) para adolescentes é possibilitar a interação entre alunos ouvintes e alunos surdos e viabilizar o processo de comunicação entre professores e alunos.

### **Metodologia**

O projeto de ensino de libras como L2 para adolescentes conta com 6 bolsistas que são divididos em duplas para o desenvolvimento do trabalho. Contamos também com o apoio dos coordenadores e supervisores do Pibid tanto dos profissionais vinculados à UFG quanto com os profissionais da escola que periodicamente realizam reuniões para acompanhar os trabalhos e repassar as devolutivas, além de orientações no desenvolvimento dos planos de aula e materiais didáticos.

A metodologia utilizada no decorrer das aulas no Colégio Estadual Colemar Natal e Silva dar-se-á de uma maneira dialógica, bilíngue e bi-docente, onde os conteúdos são ministrados seguindo os seguintes passos: avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos, estabelecimento de uma relação professor-aluno baseado no conhecimento científico, relação de trocas entre aluno-aluno e verificação do conteúdo proposto. No primeiro requisito são feitas diferentes perguntas relacionadas ao tema abordado. No segundo o tema é abordado pelos professores de Libras de uma maneira contextualizada em uma perspectiva de letramento. Já no terceiro são construídas estratégias para que os alunos possam interagir com o conteúdo de maneira lúdica com o intuito de acomodação do conhecimento. E por último os professores fazem a verificação da aprendizagem dos alunos propondo estratégias de avaliação.

O trabalho é desenvolvido nos períodos matutino e vespertino, com alunos com faixa etária de 12 a 18 anos de idade e que estão cursando o ensino fundamental 2 (6° ao 9° ano). Os bolsistas baseiam-se em fundamentos teóricos adquiridos no curso de letras libras e tem a oportunidade de experimentar, de utilizar do real como ferramenta de aprendizado.

## **Resultados / Discussão**

A experiência vivida a cada ensino é única e o sujeito se constrói sendo capaz de produzir transformações que terão impacto durante toda a sua vida. Sabemos que não é fácil a interação do aprendiz para desenvolver e querer aprender, assim o professor torna-se o mediador desse aprendizado (ALMEIDA, 1990).

A cada aula percebe-se uma maior interação e socialização dos alunos entre si e com os professores, utilizando a Libras como meio de comunicação, o que pode ter sido proporcionado pela modalidade de produção visuo-espacial das línguas de sinais, o que exige dos alunos atenção, participação e diálogo.

Todo esse processo de aprendizagem foi planejado buscando um ambiente interacional, utilizando-se de dinâmicas de aprendizagem a partir do interesse dos alunos adolescentes, pois como Neves (2011) afirma, “uma das formas de tornar o aprendizado da Libras mais efetivo é promovendo situações de uso da língua”.

Manter os alunos motivados na aquisição de uma segunda língua foi um desafio a nossa docência, especialmente em se tratando de alunos adolescentes e

do aprendizado de uma segunda língua visuo-espacial. Percebemos o interesse dos alunos, e mesmo com a dificuldade inicial de aprendizagem em uma língua até então desconhecida por eles, conseguiram se expressar ainda de modo elementar, mas sem deixar o entusiasmo peculiar dos adolescentes.

Os alunos se sentiram o tempo todo desafiados a superar as dificuldades inerentes do processo de ensino-aprendizagem, o que foi proporcionado com a abordagem comunicativa de ensino de línguas, com o foco em atividades de interação e diálogos, visando sempre o uso da Libras em contexto de seu uso, por meio de dramatizações e produção dos sinais em grupos.

## Conclusões

Conforme exposto acima, as aulas de Libras do Pibid 2014 no Colégio Estadual Colemar Natal e Silva, vem se desenvolvendo a contento devido às metodologias adotadas pelos professores de Libras que contemplam não só a realidade do alunado como também assuntos pertinentes ao universo surdo (Histórico e Cultura Surda). É notória a contribuição das aulas para a promoção de uma comunicação mais eficaz e consequente melhoria nas relações aluno-aluno e aluno-professor.

Segundo Gesser (2009), ensinar e aprender uma língua está marcado de atravessamentos sócio-discursivos, político-ideológicos, culturais e metodológicos. Pensando assim, os professores de Libras proporcionaram aos alunos um aprendizado rico em conhecimentos não apenas linguístico como também, político e cultural, trabalhando temas e conteúdos diversos, visando tanto a conversação como também a conscientização da cultura e da visão de mundo dos surdos.

Podemos afirmar que o ganho adquirido pela comunidade educacional por meio da parceria Escola Inclusiva/Pibid é realmente satisfatório, com contribuições positivas não apenas para a melhoria do ensino bilíngue como também para a formação consciente e de qualidade para os acadêmicos pibidianos do Letras Libras.

## Referências

ALMEIDA, F.J.C.P. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas. Pontes Editores, 1990.

BRASIL. *Decreto-lei 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. Diário Oficial da União (Brasília, DF), 23 dez, 2005.

CHAVEIRO, N.; BARBOSA, M. A.; PORTO, C.C. Revisão de Literatura sobre o atendimento ao paciente surdo pelos profissionais de saúde. *Rev. Esc. Enferm USP*, v. 42, n. 3, p. 578-583, 2008.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa?:* crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

NEVES, S.L.G. Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de Língua Brasileira de Sinais para ouvintes. Dissertação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) da UNIMEP. Piracicaba – SP, 2011.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos - a aquisição da linguagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; KANOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira. Estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## Psicologia no ensino médio: relato de experiência dos licenciandos de Psicologia no projeto do PIBID

Gervásio de Araújo Marques da Silva\*  
Jordana de Castro Balduino Paranahyba\*\*  
Luciana Pinheiro Marin\*  
Ulli Bovo Oliveira\*  
Victor Thiago\*\*\*

Palavras-chave: psicologia; ensino médio; juventude; pibid

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato de experiência que busca apresentar os resultados parciais de um projeto desenvolvido por estudantes de licenciatura em Psicologia que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID é um programa mantido pela CAPES e que tem, dentre outros objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; contribuir para a valorização do magistério; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (PIBID/UFG, n. 102/2013).

O subprojeto do PIBID de Psicologia da Universidade Federal de Goiás (UFG), unidade Goiânia, tem por objetivo desenvolver ações que propiciem a atuação do licenciando em escolas do Ensino Médio e que contribuam para a formação crítica dos alunos da escola com a discussão de temáticas da ciência psicológica, constituindo um espaço de discussão e estudo entre os professores das escolas, os professores e alunos do curso de Licenciatura de Psicologia da UFG.

O PIBID de psicologia já enfrenta de início um grande desafio, pois não possui uma disciplina no currículo da educação básica para que os licenciandos possam se inserir na sala de aula. Neste sentido, optou-se por criar um projeto com formato distinto de aulas expositivas tradicionais, que vem sendo oferecido quinzenalmente aos sábados para alunos do

---

\* Graduandas (o) de Psicologia da UFG

\*\* Professora adjunta de Psicologia da FE/UFG

\*\*\* Professor da escola estadual Instituto de Educação de Goiás

ensino médio de uma escola pública de Goiânia. Tal obstáculo gerou a necessidade de se elaborar um projeto para trabalhar temas transversais.

Para a concretização da proposta, um grupo de seis bolsistas do PIBID de Psicologia elaborou um projeto que visa trabalhar conteúdos da Psicologia que se relacionam às questões presentes no cotidiano da juventude. O projeto é denominado “O que faz a sua cabeça? Psicologia, Juventude e Grafite” que busca levar conhecimentos da Psicologia como *identidade, sexualidade, criminalidade e violência, drogas e trabalho* para serem apresentados e debatidos com estudantes do ensino médio do Instituto de Educação de Goiás.

Ao final do projeto, pretende-se promover uma oficina de grafite que terá como consequência a realização artística, por parte dos alunos, em um dos muros da escola (grafite) como expressão das discussões realizadas durante o projeto e que reflita o sentido e as contribuições para a sua formação enquanto ser humano. A oficina de grafite foi pensada a partir de um problema recorrente na realidade escolar, que são as pichações presentes em todos os seus espaços. Chegamos, portanto, à conclusão de que essa oficina culminará na possibilidade de que o aluno se reconheça no espaço escolar, entendendo que ele também faz parte do processo educacional enquanto um ser ativo. Por isto, criar um momento dentro do projeto para que o aluno possa se reconhecer na escola e se expressar ativamente através dessa arte.

A nossa proposta se fundamenta no documentário *Quando sinto que já sei* (2014), dirigido por Antônio Sagrado Lovato - que assinala práticas educacionais inovadoras que questionam a escola convencional e que estão criando novas abordagens e caminhos para uma educação mais próxima da participação cidadã, da autonomia e da afetividade. Chegamos à conclusão de que o projeto teria como objetivo romper com o modelo tradicional de ensino, principalmente no que diz respeito às metodologias de apresentação de conteúdo para os alunos do ensino médio. Buscou-se, nesse sentido, dar início a um projeto que se desenvolvesse a partir da construção conjunta entre os bolsistas e os alunos.

## **Desenvolvimento**

Levantaram-se para os alunos, no primeiro encontro, temas como: identidade, sexualidade, criminalidade, drogas, trabalho e grafite. Temas estes escolhidos por se compreender que estão presentes na realidade da construção do sujeito e de maneira relevante no cotidiano da juventude. O tema sobre o grafite foi proposto como forma de oficina,

pensando que os alunos pudessem, ao final do projeto, se apropriar de um muro do colégio e pudessem se expressar relacionando aos temas propostos.

Foi pedido que eles relatassem suas preferências sobre os temas propostos e se existia entre eles demandas por outros assuntos para que pudessem ser trabalhados no decorrer do projeto. A partir das respostas dos alunos o projeto teve início, uma vez que o primeiro encontro não teve como objetivo a abordagem de um tema específico (como é a proposta dos encontros seguintes a este), mas apresentar o projeto e nossos objetivos com o mesmo. Este primeiro contato se deu, portanto, como uma apresentação a partir da exibição de trechos do documentário “Quando sinto que já sei” para que fosse ilustrado aos alunos a nossa proposta de construção coletiva. Posteriormente houve um debate no sentido de problematizar se a proposta do documentário seria possível de se efetivar naquele espaço de educação. Os alunos participaram ativamente da discussão, o que foi bastante produtivo, pois fez com que a realidade vivida por eles pudesse ser, de certa forma, repensada e vista através de um “novo olhar”.

No segundo encontro foi trabalhado o tema identidade. Após a apresentação do filme *As melhores coisas do Mundo* (2010), dirigido por Laís Bodanzky foi possível pensar sobre os diversos fatores que influenciam a constituição do indivíduo.

O terceiro encontro – último, até o relato deste artigo –, abordou questões referentes ao tema sexualidade. Os alunos foram divididos em dois grupos e, a partir disso, foram levantados pontos em busca de captar a compreensão deles, a partir de suas próprias experiências e conhecimentos adquiridos anteriormente, diante do tema proposto. Em seguida retornando ao grande grupo foi feita uma exposição dialogada pautada nas respostas trazidas pelos alunos às questões dos pequenos grupos. A aula foi bastante proveitosa, uma vez que os alunos mostraram grande interesse através de perguntas, relatos e de uma escuta atenta. Porém, devido à perceptível necessidade de dar continuidade ao tema do encontro anterior, o planejamento da aula seguinte ocorreu a partir do aprofundamento referente às questões de gênero, bastante frequentes em meio às questões abordadas quanto à sexualidade.

Para que todos esses planejamentos pudessem se efetivar passou-se todo o primeiro semestre deste novo projeto PIBID pensando-se a escola, discutindo no grande grupo junto com todos os bolsistas e professores, orientadores e supervisores, questões referentes ao contexto da escola, sobre quais as formas de ação que seriam possíveis, como também

discussões teóricas sobre educação. Além disso, realizaram-se recorrentes visitas à escola durante o período letivo para que os bolsistas pudessem ter um contato maior com a realidade da escola e assim obterem uma maior compreensão da dinâmica deste espaço. Compondo assim uma concepção de pesquisa-ação, que como método de pesquisa, fundamentou e guiou o desenvolvimento do plano de trabalho.

Dentre as diversas definições da pesquisa-ação utilizaremos a que afirma ser esse método um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema social, em que os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1988; DIONNE, 2007). A pesquisa-ação foi apropriada como técnica por possibilitar que realizemos uma pesquisa e, ao mesmo tempo, utilizar o conhecimento produzido nessa pesquisa, para guiar nossas intervenções coletivas na realidade concreta, com o objetivo de promover mudanças, envolvendo de modo participativo os atores da situação.

O plano de trabalho tem como objetivo geral levar ao conhecimento dos alunos do ensino médio conteúdos da Psicologia que se relacionam às questões presentes no cotidiano da juventude. Assim, especificamente, buscamos: a) realizar estudos sobre Psicologia e Desenvolvimento Humano b) Produzir conhecimentos no campo do Desenvolvimento Humano e educação d) criar um ambiente em que os alunos possam ser ativos no processo educacional e) contribuir para o processo de humanização dos alunos da educação básica f) abordar temas transversais e do cotidiano dos jovens g) promover oficina de grafite e grafitar o muro da escola.

### **Resultados parciais**

Os resultados apresentados a seguir são parciais, pois o projeto “O que faz a sua cabeça? Psicologia, Juventude e Grafite” está em andamento. Enquanto resultados parciais, podemos destacar os seguintes: a) o projeto permite um grande crescimento na formação tanto dos bolsistas licenciandos quanto para os alunos que estão envolvidos no projeto; b) dos licenciandos, pois permite que sejam revisitados conteúdos sobre a psicologia a partir de uma nova perspectiva, em que se pensa sobre como estes conteúdos podem ser passados aos alunos de uma maneira didática e compreensível. Permitindo assim, entender a dinâmica de sala de aula, e também a dupla perspectiva das dificuldades tanto como alunos como quanto professores, na tentativa de superá-las, além de permitir vincular estes conteúdos teóricos à prática, o que até então não havia sido possível em nosso processo educacional; c) dos alunos:

se mostra possível uma nova construção destes com o conhecimento e com o papel de professor, em que eles estão presenciando tais atividades sem nenhuma obrigação perante a escola. Além de possibilitar formação de novas maneiras de enxergar o mundo que os cerca, já que se é estimulado os questionamentos do contexto social em que eles se inserem, além de desmistificar conhecimentos pertencentes ao senso comum.

Há, porém, alguns obstáculos como, por exemplo, a dificuldade da psicologia se inserir em um contexto que não lhe é próprio no ensino médio, o que nos leva a buscar um espaço de atuação durante o final de semana, em que a escola se encontra fechada, além de não existir apoio da direção escolar, tanto estrutural/físico quanto alimentar (uma vez que a escola não oferece lanche aos alunos), não propiciando um ambiente favorável ao andamento do projeto. Mas apesar dos pontos negativos apontados, temos uma boa perspectiva para a continuação do projeto, pois acima de todas as dificuldades está sendo possível construí-lo com sucesso. Espera-se, porém, que no futuro, com a possível continuidade do projeto, haja um maior apoio por parte da direção escolar para se tenham melhores condições para receber os alunos.

### Referências bibliográficas

- DIONNE, H. A pesquisa ação para o desenvolvimento local. Brasília: Liber livro, 2007.
- AS MELHORES COISAS DO MUNDO. Direção: Laís Bodanzky. Warner Bros, 2010. (1h47min).
- PIBID, 2013. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Edital nº 102/2013/PIBID/UFG.
- PIBID, 2013. Subprojeto de Psicologia. Edital nº 80/2013/PIBID/UFG.
- QUANDO SINTO QUE JÁ SEI. Direção: Antônio Sagrado Lovato. 2014. (78min)
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2011.

## OS PROGRAMAS DE ESPORTE NAS ESCOLAS DO PIBID

VICTOR FERNANDES VIEIRA<sup>1</sup>(FEFD/UFG) palmasvictor@gmail.com;  
FERNANDO MEDEIROS MENDONÇA<sup>1</sup> (FEFD/UFG) fernandef@outlook.com;  
FRANCISCO LUIZ DE MARCHI NETO<sup>2</sup> (FEFD/UFG) demarchiufg@gmail.com;  
MARCO ANTONIO LOPES GARCIA FILHO<sup>3</sup> marcogarciapsi@gmail.com.

**Palavras-chave:** Esporte; Escola; Educação Física; Políticas Públicas.

### JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

Nas últimas décadas uma das grandes lutas da Educação Física tem sido a garantia da democratização do esporte como um direito, tal qual está expresso na Constituição Federal de 1988, no *caput* do seu artigo 217, afirmando que “é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um[...]”. No entanto o peso econômico do esporte na lógica do alto rendimento tem sido privilegiado nas ações do Estado, por meio do financiamento de grandes equipes e de programas de identificação de talentos esportivos, com vistas a preparação do país para megaeventos esportivos<sup>4</sup>. Isso se intensificou, segundo Mascarenhas(2012, p.52),

Essa intensificação se materializa na institucionalização do esporte educacional, com a realização de programas que promovem a realização de competições esportivas e de promoção da prática esportiva. Nas escolas-campo do subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), da Universidade Federal de Goiás (UFG), estão presente dois projetos que se encaixam nesse contexto conflituoso no âmbito do esporte e do lazer: o programa “Atleta na Escola” e o programa “Atleta do Futuro”.

---

<sup>1</sup> Bolsista do PIBID/FEFD/UFG.

<sup>2</sup> Professor Coordenador do Subprojeto de Educação Física do PIBID/FEFD/UFG.

<sup>3</sup> Professor da Escola-campo Professora Cleonice Monteiro Wolney.

<sup>4</sup> Jogos Pan-americanos(2007), Jogos Mundiais Militares(2011), Olimpíadas Escolares Mundiais(2013), Copa das Confederações(2013), Copa do Mundo FIFA(2014), Copa América(2015), Jogos Olímpicos e Paraolímpicos(2016) e Universíade(2019).

Tendo em vista os megaeventos esportivos que estão acontecendo no Brasil, o programa Atleta na Escola surgiu em 2013 para incentivar a prática esportiva nas escolas, com objetivo de democratizar o acesso ao esporte para difundir valores olímpicos e estimular a formação do atleta escolar, identificando talentos na escola. Este programa foi implementado na Escola Municipal Cleonice Monteiro Wolney, uma das escolas-campo, no ano de 2014, e prevê duas ações: uma é a realização de competições esportivas organizadas em uma etapa escolar, etapas municipais e estaduais e uma etapa nacional; a outra consiste no acolhimento dos talentos esportivos identificados na etapa escolar por meio do Centro de Iniciação Esportiva (Brasil, 2014).

O programa Atleta do Futuro realizado pelo Serviço Social da Indústria (SESI) tem o objetivo de promover a educação e a inclusão social de crianças e adolescentes. O mesmo acontece dentro dos clubes e é desenvolvido em quatro fases: Motora; Pré-esportiva; Esporte I e Esporte II (Goiânia, 2014). Este projeto está inserido na Escola Municipal Santa Terezinha, outra escola-campo, com as duas etapas iniciais. Nas aulas do programa, além da iniciação motora e da prática esportiva, os alunos aprendem valores como ética, trabalho em equipe, superação, respeito, autoestima e saúde (SESI, 2014).

## OBJETIVOS

O objetivo geral é analisar os programas que envolvem os conteúdos da Educação Física nas Escolas-Campo do PIBID.

Os específicos:

- Descrever o desenvolvimento das atividades dos programas de Esporte e Lazer presentes nas escolas-campo;
- Compreensão da concepção, dos objetivos e das formas de implementação desses programas;
- Refletir e apontar os avanços e limites identificados nesses programas.

## METODOLOGIA

O PIBID de Educação Física da FEFD/UFG se embasa na metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985) pautada pelo trabalho coletivo (DAVID, 1997). Isso implica na observação participante na escola com vistas a identificação de suas demandas, seguido da instrumentalização do coletivo ampliado no intuito de repensar a prática social.

A partir da identificação da presença dos programas de esporte e lazer na escola, buscamos investigá-los por meio de documentos, sítios eletrônicos oficiais e das observações. Esse estudo, portanto, se baseou na análise do Projeto Político Pedagógico das Escolas, na descrição dos projetos disponível no sítio eletrônico do Ministério do Esporte e do SESI e nas observações realizadas nas escolas-campo.

## RESULTADOS / DISCUSSÃO

O programa Atleta na Escola, na etapa escolar, é financiado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do governo federal, que destina o quantitativo de R\$1.000,00 mais R\$3,00 por aluno cadastrado no censo escolar do ano anterior para realização de competições permitindo a compra de materiais de custeio, envolvendo equipamentos esportivos, arbitragem e certificados de participação.

Em observação no campo, esse pequeno quantitativo é o principal motivador para adesão ao programa pela Escola, haja vista a precariedade de recursos para compra de material a ser utilizado nas aulas - especialmente as de Educação Física - e a complicada organização do trabalho pedagógico das escolas que não oferecem carga horária para a realização desses programas. Dessa forma o Diretor da escola vê a adesão desta ao programa como um meio e uma rara oportunidade para conseguir recurso para comprar materiais permanentes e necessários para a escola, como bolas, coletes, fitas, faixas, etc.

Já o programa Atleta no Futuro parece ter uma relação menos pragmática e mais alinhada a proposta da escola, especialmente no caso da Escola Municipal Santa Terezinha por ser de tempo integral. Nesse caso o programa vem a atender uma demanda da escola que vê “a importância da prática esportiva na formação dos

educandos como instrumento pedagógico para a formação ética, social, física, intelectual, afetiva, biológica, lúdica, estética, cognitiva” e também a importância da relação da escola com outros espaços e interlocutores para a realização da Educação Integral (Goiânia, 2014, p.161).

No âmbito da Educação Física o programa Atleta do Futuro avança na democratização do acesso aos conteúdos cultura corporal (SOARES *et al*, 1992), mas se limita ao se embasar nos preceitos do desenvolvimento motor (TANI *et al*, 1988) que sugerem uma concepção fragmentada do indivíduo.

## CONCLUSÕES

Com base nesse contexto de análise preliminar dos documentos disponíveis sobre os programas de esporte e lazer presentes nas escolas, apontamos a necessidade de reflexão sobre a prática dessas situações a fim de obter mais elementos concretos que nos aproximem do movimento da realidade. Entendendo os fenômenos sociais como dotados de multideterminadas relações, se faz necessária uma nova abordagem sobre o tema que envolva tanto aspectos mais objetivos de análise, quanto aspectos subjetivos obtidos dos sujeitos envolvidos nos programas.

Dessa forma, no que tange a objetividade do tema, a continuidade desse estudo sugere um levantamento de categorias de observação *in loco*, durante a realização das aulas e jogos/competições, com o objetivo de identificar e classificar os fatos aparentes dessa prática dentro do esporte, do lazer e da escola.

Já no âmbito subjetivo se faz fundamental a participação dos estudantes, dos docentes e dos pais por meio de instrumentos de pesquisa que lhes permitam expressar suas percepções, julgamentos e críticas a respeito dos programas.

Por fim, como elemento aglutinador, que dará materialidade ao estudo, far-se á uma análise mais ampla dos programas de esporte e lazer que tocam a escola, trazendo os dados particulares das escolas-campo e buscando uma compreensão geral da essência desses programas.

## REFERÊNCIAS

- Brasil. **Ministério da Educação. Atleta na Escola.** <<http://atletanaescola.mec.gov.br/>> Acesso em: 25 Set. 2014.
- DAVID, N. A., N. **Contribuições do método participativo para a capacitação de professores de Educação Física escolar.** Revista Pensar a Prática. Goiânia. FEF/ UFG. CEGRAF v.1 n.1 p. 59/73, 1998.
- Goiânia. Prefeitura de Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico:** Escola Municipal Santa Terezinha. Goiânia, 2014.
- MASCARENHAS, F. **Megaeventos esportivos e Educação Física:** alerta de tsunami. *Movimento.* Porto Alegre. v. 18, n. 01, jan/mar, 2012.
- Serviço Social da Indústria. **Atleta na Escola.** <<http://www.portaldaindustria.com.br/sesi/canal/atleta-do-futuro-home/>> Acesso em: 25 Set. de 2014.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa- ação.** São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1985.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física,** São Paulo: Cortez, 1992- (Coleção Magistério 2º grau.Série Formação do Professor) 84p.
- TANI, G. *et al.* **Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** Editora da Universidade de São Paulo, 1988.