

12° congresso de pesquisa, ensino e extensão
conpeex

LUZ,
CIÊNCIA E VIDA

ANAIS DO XII CONPEEX

Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão
Universidade Federal de Goiás

De 19 a 21 de outubro de 2015

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PIBID

Apoio:



Realização:



ÍNDICE DE ALUNOS

Aluno	Trabalho
ADRIELY PEREIRA DE JESUS	RELATO DE EXPERIENCIA NO COLEGIO ESTADUAL JARDIM AMERICA (GOIANIA-GO) PROPORCIONADO PELO PIBID
ALEX LOURENÇO DOS SANTOS	ESTRÁTEGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM CATALÃO/GOIÁS
AMANDA REZENDE PEREIRA	DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DO TEMA “INCLUSÃO DO DEFICIENTE NA ESCOLA” NOS PROCESSOS FORMATIVOS E METODOLÓGICOS DO PIBID
CAROLINE CARNEIRO PEREIRA MACHADO	VIDA E MORTE: O QUE A ARTE TEM ANOS DIZER SOBRE ISSO?
DANILLO DIEGO BARTOLOMEU DE SOUZA	O USO DE POESIAS PARA ENSINAR CONCEITOS BÁSICOS DE FÍSICA: UMA METODOLOGIA QUE CATIVA E ENSINA
EDUARDA GIOVANNA OLIVEIRA CARVALHO	AS CRENÇAS DE PROFESSORES E ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
EMANUELA ROSARIA DE JESUS	ZOOLÓGICO UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NÃO FORMAL
ESCARLLAT FERREIRA SILVA	JOGOTECA COMO ATIVIDADE PARA APRENDIZAGEM DIALÓGICA
FERNANDO MEDEIROS MENDONÇA	CULTURA CORPORAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: TEMPOS, ESPAÇOS E SENTIDOS
FRANCIVALDO ALVES DE SOUSA	O CINEMA NEGRO COMO REFERÊNCIA PARA A DISCUSSÃO DO RACISMO E HOMOSSEXUALIDADE NAS ESCOLAS DO PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS UFG
GEISA LOUISE MARIZ LIMA	O PIBID E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO DE QUÍMICA.
GIOVANNA MORENO PARIZOTTO	TRAJETÓRIA DOCENTE E HISTÓRIA DE VIDA: UMA TENTATIVA PARA ELUCIDAR A PESQUISA-AÇÃO COMO MÉTODO DE PESQUISA

Aluno	Trabalho
GREICE KELLY NASCIMENTO SANTOS COSTA	DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DOS PIBIDANOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)
GUSTAVO DE AGUIAR CAMPOS	ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL PARA A SUPERAÇÃO DE PRECONCEITOS
GUSTAVO PORTO DE REZENDE	APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UM SENTIDO PARA AS AULAS DE FÍSICA
HELOÍSA GOMES DIAS	A APRENDIZAGEM NO ESPAÇO NÃO FORMAL A PARTIR DE UMA TARDE NO ZOO
IZABELA CRISTINA DE CARVALHO MOURA	ENSINO DE FILOSOFIA: EXPERIÊNCIA COM A METODOLOGIA DE SILVIO GALLO.
JANILSON SOUZA DOURADO	A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS: UM ATO REFLEXIVO DA AÇÃO DOCENTE
JOAO CARLOS DE LIMA NETO	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CIENTÍFICOS NO CONTEXTO DOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO EM GOIÂNIA: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES
JOEL ALVES SACRAMENTO	O ENSINO DE LIBRAS NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA GRADUAL DE ACESSIBILIDADE
JOELMA AGUIAR RODRIGUES	PIBID LETRAS/ ESPANHOL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO DO SURDO
JULIANE VIEIRA SILVA	PRIMEIRAS IMPRESSÕES DA CONTRIBUIÇÃO DO PGP-PIBID-FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO E ENVOLVIMENTO ESCOLAR DE ALUNOS DO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL
KAIO ANDRÉ DOS SANTOS CORDEIRO	ENSINO SOBRE ANIMAIS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS E AULAS PRÁTICAS PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL
KAUARA KAMILA SOUZA ARAUJO	A CONTRIBUIÇÃO DA NATUREZA DA CIÊNCIA PÓS-ACADEMICA PARA O ENSINO DE FÍSICA
LEANDRO RODRIGUES CORDEIRO	LA MÔME: O USO DO TRECHO DE ENTREVISTA COMO MEIO DE ENSINAR CULTURA E DESENVOLVER HABILIDADES EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
LEONAN HENRIQUE PEREIRA MENDES	ENSINO DE LIBRAS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Aluno	Trabalho
LETICIA NUNES ANDREATTA	OS USOS DE UMA CONTROVÉRSIA DA TECNOCIÊNCIA NO ENSINO DE FÍSICA E A FORMAÇÃO CIDADÃ
LILIANE NASCIMENTO FREITAS	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E O TRABALHO COLABORATIVO NO MBITO DO PIBID-MATEMÁTICA
LILIAN MÁRCIA FERREIRA DA SILVA	RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA: CÉLERES CONSIDERAÇÕES
LUANA MARIA XAVIER SILVA	O USO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE MIGRAÇÃO
MAIRY APARECIDA PEREIRA SOARES RIBEIRO	ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ENSINO DO SISTEMA BRASILEIRO DE ESCRITA DE SINAIS - ELIS PARA CRIANÇAS
MARCELO JUNIOR DE SOUZA HONORIO	PERCEPÇÕES SOBRE O PIBID E A PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO
MARCOS ESTEVÃO CARDOSO	ENSINO DE FÍSICA EM UM CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL
MARIANA RODRIGUES VAZ	AS INTERFACES DO PIBID NA INFLUÊNCIA DO PROTAGONISMO JUVENIL EM UMA ESCOLA ESTADUAL NA CIDADE DE CATALÃO-GO.
MARIANA TAVARES DE MELO	LENDAS HISTÓRICAS POR TRÁS DAS CONSTELAÇÕES
MARINARA GUIMARAES DOS SANTOS	VOLUNTÁRIOS NA ESCOLA: EXPECTATIVAS E NECESSIDADES
NADINE BOTELHO SANTOS	PSICOLOGIA E DANÇA: UMA PROPOSTA DE INSERÇÃO DO PROFESSOR DE PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
NAIMAN SOARES DOS SANTOS	PIBID LETRAS: ESPANHOL E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE
PATRICIA DE AZEREDO	ENSINO E APRENDIZAGEM NO ZOOLOGICO DE GOIÂNIA
PATRÍCIA FERREIRA DE SOUZA	HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO DA FÍSICA NO ENSINO MÉDIO
PEDRO MARQUES DE SOUZA JUNIOR	ATELIÊ DE MÚSICA FRANCESA

Aluno	Trabalho
PRISCILA MARIA SOUSA MACHADO TEIXEIRA	O JOGO COMO FATOR AUXILIAR DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA MATEMÁTICA
RAFAEL ALONSO JERONIMO CORVALAN	O CONCEITO DE TERRITÓRIO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID
RAFAEL DOS SANTOS CORREIA	O ENSINO E APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
RUAN PINHEIRO DO NASCIMENTO FARIA	JOGOS NO ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA NO PIBID/GEOGRAFIA
SIMONE MARTINS NOGUEIRA	ATELIÊ DE PRODUÇÃO E COMPREENSÃO ORAIS: A ÁFRICA FRANCÓFONA
SUELI MARIA DE OLIVEIRA REGINO	CONTAR HISTÓRIAS EM PORTUGUES E LIBRAS: LITERATURA E INCLUSÃO EM SUBPROJETO DO PIBID
YANG PRUDENCIO ANSELMO	DESCONSTRUINDO, CONSTRUINDO E RECONSTRUINDO SOBRE O É EDUCAÇÃO FÍSICA

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL JARDIM AMÉRICA (Goiânia-Go) PROPORCIONADO PELO PIBID

**Jesus, Adriely Pereira (bolsista), Oliveira, Cleyse de Santos (co-autora) e
Moreira, Deuselina Ap. Rodriguês (co-autora), e Amaral, Marcela
(orientadora)**

A participação como bolsistas de licenciatura na disciplina de Sociologia no Colégio Estadual Jardim América (CEJA) nos proporcionou a oportunidade de observarmos de maneira mais aprofundada como é a relação professor-aluno, os conteúdos administrados e a pedagogia aplicada em sala de aula. Como futuras professoras, podemos ser beneficiadas através de observações e participações, conforme os regulamentos do PIBID.

Após várias observações feitas por nós, bolsistas do PIBID/UFG, na aula de Sociologia ministrada pela professora Heloisa Viana, em horário contra turno: das 19h00min às 20h20min nas turmas de segundo e terceiro ano do ensino médio da EJA (Educação para Jovens e Adultos), percebeu-se uma mudança na dinâmica e na estimulação e conscientização dos alunos e alunas a pensarem a realidade social, da qual fazem parte. Desenvolvendo uma consciência de que toda sociedade é construção histórica baseada nas necessidades dos grupos, sujeitos e/ou atores sociais da qual eles fazem parte.

Nesse sentido, o presente trabalho se baseia num relato de experiência de atividade desenvolvida no Colégio Estadual Jardim América (CEJA) pelo Pibid. A atividade em questão foi planejada com antecedência e sob orientação da professora-supervisora da respectiva escola. A atividade foi realizada em forma de oficina com o tema: Trabalho escravo na contemporaneidade.

É importante destacar que grande parte deste relato de experiência se pauta sobretudo na perspectiva do EJA (Educação de jovens e adultos), pois o tema da atividade desenvolvida se mostrou uma realidade comum para os alunos e alunas que participaram da atividade, mostrando certa propriedade sobre o assunto. A participação dos alunos e alunas na atividade desenvolvida se

mostrou positiva e nos deu margem para refletir sobre a realidade social daqueles alunos e alunas, pois a ligação entre trabalho (em suas várias formas) e escola se mostrou uma zona estreita e uma forma principal de transformação social através da educação. A partir dessas impressões da atividade desenvolvida acreditamos que a sociologia muito pode contribuir nesse pensamento de transformação social dado pela educação; lançamos mão então da teoria de Gramsci e Freire sobre alguns conceitos como autonomia (um conceito em comum trabalhado pelos dois autores) numa leitura mais geral para interpretarmos este cenário educacional EJA.

De forma descritiva, a partir destas observações entre professora e alunos, houve uma dinâmica cultural dada pela participação dos alunos e alunas com as temáticas ministradas pela professora, cujos alunos expuseram suas ideias e opiniões a cerca do tema trabalhado. Um autor que contribui para compreendermos o desenvolvimento dinâmico dos alunos e alunas em sala de aula é Vygotsky.

Segundo Vygotsky (1993), a cultura é vista como um palco de negociações, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretções de informações, conceitos e significados. A vida social é um processo dinâmico, em que cada sujeito é ativo e participa da interação entre mundo cultural e mundo subjetivo de cada um. A professora Heloisa remete a esse pensamento de Vygotsky ao propor aos alunos a interpretarem o mundo através dos conceitos de Ciências Sociais, interligando com suas vidas cotidianas, fazendo com que os alunos se sintam capazes de interagir com ele e transforma-lo.

Nota-se que as classes sociais dos alunos são homogêneas. Além disso, há grande interesse de aprendizagem pelos alunos, ao prestarem devida atenção na aula expositiva do conteúdo. A maioria dos alunos são jovens e poucas pessoas acima de quarenta anos. Achamos inusitado, pois é uma sala de aula de ensino de Jovens e Adultos. Houve sugestão de pesquisa acerca deste fato.

Sob a dinâmica em sala de aula, é possível também realizar uma comparação quanto à conduta dos mais jovens frente aos mais adultos em sala de aula. Os mais adultos são mais dedicados nos exercícios do que os mais jovens. Outro

ponto pertinente de atenção é a amizade entre os alunos, uma vez que sempre se sentam em dupla ou trio na sala de aula, realizando tarefas em conjunto: discutindo as atividades um com outro e possibilitando um processo de troca de conhecimentos.

Assim podemos pensar essa questão através da teoria de Vygotsky (1993) a capacidade deste aluno (a) que sabe menos por aproximar do aluno (a) que sabe mais acaba obtendo a capacidade de solucionar problemas com ajuda do parceiro que esta do seu lado por ser mais experiente. Com isso, observa-se que há desenvolvimento com aprendizagem no qual o compartilhamento de saberes leva-nos ao conhecimento, que não é fixo e está em constante mudança. Por esse motivo vê-se a importância dos alunos e alunas interagirem uns com os outros para poderem se desenvolver no mundo em que vivem e interagir com ele, possibilitando mais uma vez um processo de desenvolvimento de autonomia.

Palavras-chave: Relato de experiência; Pibid; CEJA; educação.

Referências Bibliográficas:

Fonte: Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43.ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Fonte: Gramsci, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Coleção Perspectivas do Homem, volume 48. Série Filosofia, 1982.

FONTE: OLIVEIRA, Marta Kohl. **VYGOTSKY. Aprendendo e desenvolvimento**. Um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ESTRÁTEGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM CATALÃO/GOIÁS

SANTOS, Alex Lourenço dos¹; ROSA, Odelfa²

Palavras-chave: Ensino, Metodologias, Geografia, EJA

Introdução

Atualmente surgem muitas discussões sobre as práticas de ensino da geografia, devido às metodologias utilizadas em muitas escolas brasileiras, principalmente as de ensino público. Discussões que estão relacionadas, muitas vezes, com as práticas monótonas utilizadas pelos professores que permanecem atrasados diante das inúmeras metodologias, propostas novas e a grande explosão tecnológica em que vivemos. Atraso que proporciona aulas monótonas e cansativas, sempre desestimulando os alunos em sala de aula.

A partir de leituras e experiências na EJA para realização da presente pesquisa, observamos que a Geografia é bastante importante para colocar este processo nas salas de aula, pois ela é a ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, e que pode conduzir os alunos à compreensão da produção capitalista do espaço, repleto de desigualdades sociais, econômicas e culturais.

A educação de Jovens e Adultos foi criada com o objetivo de alcançar as pessoas que por algum motivo não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica, conforme destaca a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996), “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

É necessário entender que se trata de um ensino com necessidades especiais, cujo maior objetivo é contribuir, no pouco tempo que se tem para uma formação crítica destes alunos. Alunos que já tem uma realidade de vida, muitas vezes

¹ U.A.E Instituto de Geografia/UFG/RC – e-mail: alexlourenco1@hotmail.com;

² U.A.E Instituto de Geografia /UFG/RC – e-mail: rosaodelfa@gmail.com;

sobrecarregada, que não entendem a realidade que os cerca. E a geografia, cabe o papel de trazê-los ao conhecimento da sociedade e seus conflitos.

Justificativa

Um dos problemas do Ensino da EJA nas escolas é a evasão escolar. Segundo Antunes (2012) “é inútil pensar o adulto como uma “criança de tamanho grande” e amarrar-se a ilusão de que poderá aprender como as crianças aprendem”. Geralmente o que encontramos nas turmas da EJA são alguns jovens e adultos que não se preocupam em estudar e quando perguntam por que escolheram a Educação de Jovens e Adultos a resposta é sempre pela duração mais curta para concluir cada série e por fim terminar os estudos, mas existe exceções de trabalhadores e trabalhadoras que veem na EJA uma grande oportunidade para a aprendizagem e que pensam em ter um futuro melhor para eles e a família.

Um recurso que praticamente é pouco compreendido pelos alunos da EJA é o uso do mapa, a maioria deles sequer escutou o que é Cartografia. O professor da EJA tem que conhecer muito bem os materiais que podem ser usados e as atribuições que eles podem desempenhar no processo de ensino aprendizagem, um mesmo recurso, por exemplo, pode ser utilizado de várias maneiras diferentes.

A utilização de jogos no ensino também é bastante proveitosa e é justificada principalmente pelo caráter desafiador do mesmo que, a partir de uma proposta atrativa aos jovens, instigam e despertam a curiosidade dos alunos, além de desafiá-los à construção e descoberta de novos conhecimentos. Uma aula dinamizada, divertida é um atrativo para os alunos, onde eles juntos se interagem e trabalham juntos esquecendo o cansaço, pois muitos deles trabalham durante o dia e vão direto para a escola à noite para estudar.

Objetivos

Pensando neste contexto, este artigo tem como objetivo analisar alguns recursos didáticos, como ferramentas no processo de ensino aprendizagem incentivando a atitude coerente do professor em utiliza-lo em sala melhorando assim, o ensino da geografia e estimulando o saber dos alunos de uma forma mais dinamizada.

O ensino de Geografia deve proporcionar ao aluno a compreensão de espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições, contribuindo para a formação de raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço, pensando os fatos e acontecimentos mediante várias explicações (CAVALCANTI, 1998).

A metodologia utilizada precisa trazer sempre os conteúdos para a realidade e a vida cotidiana dos alunos, para que assim proporcione interesse e compreensão, visto que estes, na maioria das vezes sentem dificuldades em se projetar no espaço/território desconhecido. As aulas precisam ser mais dinâmicas e criativas, trazendo satisfação e aprendizado, isso pode ser conseguido através de debates, vídeos, músicas, trabalhos em grupos, manuseio de revistas e jornais, bem como discussões sobre temas que estão na mídia.

É função da Geografia, ao lado das outras disciplinas que fazem parte do currículo, desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, tendo em vista a sua transformação (FILHO & ALMEIDA, 1991). O professor tem que tentar cativar o aluno, visto que este tem uma jornada múltipla (trabalho, estudo, família, comunidade, lazer) e isto é o fator principal que o diferencia das crianças e adolescentes do ensino regular.

Os recursos e metodologias aqui apresentados estão em andamento no Colégio Estadual Doutor David Persicano, em todas as turmas onde ocorrem as aulas da EJA no período noturno, no qual pudemos constatar uma diferença favorável de aprendizado e interesse, não apenas pela disciplina de Geografia, mas também uma diminuição da evasão escolar no período de aplicação dessas novas metodologias.

Metodologia

Nas primeiras aulas foi notado que os alunos não sabiam a localização de nenhum continente algum, nem país e o pior, nem de estado brasileiro. Na aula que falamos sobre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos atuais fizemos o uso do mapa Mundi onde os alunos observaram com calma e bastante clareza a localização de cada país em cada continente exposto no mapa.

Fizemos uso de outra atividade, que consiste basicamente em aprofundar a visualização dos mapas. A partir de folhas xerocadas para todos os alunos, eles vão partir do global, ou seja, da Terra, até o local e o bairro que eles moram. Basicamente a atividade se resume no seguinte:

- 1) Planeta: Quantos são? Qual eu habito?
- 2) Continentes: Quantos são? Quais são? Qual o meu?
- 3) País: Quantos são? Qual o meu?
- 4) Região: O que é? Quantas são? Qual a minha?
- 5) Estado: Quais são? Quantos são? Qual o meu?
- 6) Município e Cidade: O que é? Qual a diferença entre um e outro? Qual o meu?
- 7) Bairros: O que é? Quantos são? Qual o meu?

Com a observação nos mapas espalhados pela sala de aula e pesquisas, os alunos vão respondendo a essas questões e pouco a pouco se familiarizando com o aprendizado da cartografia, ganhando uma nova e mais clara observação do mundo em que vivem.

Resultados

Nos primeiros momentos de análise constatamos que a maioria dos alunos não prestava atenção nas aulas, eram desestimulados, raramente participavam das discussões propostas e ocorria uma grande evasão escolar.

Após a aplicação das propostas acima citadas, percebemos uma grande mudança ocorrida em todas as turmas, as quais ministramos aulas, entre elas: um aumento no rendimento escolar, uma maior participação dos alunos nas aulas, diminuição da evasão dos alunos, fim das conversas paralelas durante explicação dos conteúdos e também um perceptível aprimoramento dos vocabulários dos alunos.

Com estas experiências em ambiente escolar compreendemos que não se trata de impor o vídeo, o jornal, o mapa e o lúdico como metodologias únicas, mas

acrescentá-los como instrumentos que possam auxiliar o professor em sala, sempre buscando o equilíbrio entre disciplina e prazer.

Conclusões

Como visto, ainda são grandes e muitos os desafios encontrados na modalidade de ensino de Jovens e Adultos (EJA), entre eles alguns são simples de resolver na teoria, como é o caso dos métodos arcaicos do ensino de geografia e claro, também nas demais disciplinas. Para que novas técnicas sejam introduzidas nas salas de aulas tem que haver um grande esforço por parte dos professores, saindo do comodismo e da mesmice, fato que infelizmente ocorre em muitas escolas.

As novas tecnologias existem para favorecer um novo método de ensino com diferentes recursos, oferecendo oportunidades para o professor criar e inovar suas aulas, e com isso acompanhando o ritmo dos alunos do século XXI. Com o uso correto dessas inovações ele promove uma melhor compreensão e interação, estabelecendo uma nova relação entre aluno e professor.

Com este trabalho pretendemos avaliar as diversas possibilidades e ferramentas em sala, nas aulas de geografia, com o intuito de estimular a participação dos alunos, utilizando-as como um instrumento que ajude a quebrar com aulas monótonas e que os estimule a buscar novos conhecimentos.

Referências

CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. 192 p.

FILHO, F.D.A., ALMEIDA, R.D. A questão metodológica de ensino de Geografia: uma experiência. **Terra Livre**, n. 8, p.91-100, 1991.

ANTUNES, Celso. **Geografia para a Educação de Jovens e Adultos**- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

SILVA, L.G. Jogos e situações-problema na construção das noções de alteridade, referências e localização espacial. In: CASTELLAR, S. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DO TEMA “INCLUSÃO DO DEFICIENTE NA ESCOLA” NOS PROCESSOS FORMATIVOS E METODOLÓGICOS DO PIBID

PEREIRA, Amanda Rezende¹; **ARAÚJO**, Diego Rodrigues de²; **JESUS**, Andressa Sandrine Silva de³; **FERREIRA**, Andreia Cristina Peixoto⁴

Palavras-chave: Inclusão; PIBID; Experiências formativas; Escola

Introdução

Este trabalho refere-se a uma análise acerca dos desafios e possibilidades de inserção do tema da “Inclusão do deficiente na escola” nos processos formativos e metodológicos do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da área de Educação Física da UFG/Regional Catalão. Nesta análise buscou se realizar um diálogo com as experiências adquiridas pelos Pibidianos em um projeto de extensão, que trabalha com o esporte adaptado como forma de inclusão social. E este nos possibilitou reais condições para planejarmos aulas que trabalhem com a perspectiva de mostrar e conscientizar a importância da inclusão da PD através da experimentação de elementos da cultura corporal voltadas para esse grupo de pessoas.

Nosso objetivo foi investigar o significado e pertinência das práticas corporais como elementos da cultura corporal, buscando proporcionar a experiência de reflexão crítica no PIBID acerca dos processos de inclusão, pela via, por exemplo, da vivência no esporte adaptado. Isso, no intuito de resignificar os conhecimentos sobre o esporte adaptado, deficiência e inclusão, bem como sua importância no processo de formação de cidadãos reflexivos e transformadores que se colocam no lugar do outro e conseguem pensar o contexto que vive a pessoa com deficiência na sociedade. Reconhecemos que hoje a falta de processos pedagógicos e metodológicos de inclusão na escola tem sido fator de segregação desse grupo de pessoas, as quais são tratadas como incapazes, visto que contam com limitações, mas que não

¹Acadêmica do Curso de Educação Física da UFG/Catalão - amandasilva_1992@hotmail.com; Bolsista PIBID;

²Acadêmico do Curso de Educação Física da UFG/Catalão - araujodiego_crf@hotmail.com; Bolsista PIBID;

³Acadêmica do Curso de Educação Física da UFG/Catalão - andressasandrine@hotmail.com; Bolsista PIBID;

⁴Docente - Educação Física UFG/Catalão - andreia.peixoto.ferreira@gmail.com; Doutora em Educação e Coordenadora; área PIBID- Orientadora.

necessariamente lhes impossibilitam de realizar tarefas básicas e mesmo participar de práticas corporais imanentes a cultura corporal (jogo, dança, ginástica, lutas, esporte, etc.) Considerando que as problemáticas da inclusão, da diferença, da diversidade cultural perpassam a intervenção pedagógica do PIBID desde 2010, torna-se pertinente potencializar ações que abordem de forma mais específica e aprofundada a questão das singularidades do aluno deficiente nas aulas de Educação Física escolar.

Inclusão do Deficiente: Impactos na Instituição Escolar e Demandas ao PIBID de Educação Física

Historicamente, as pessoas com deficiência têm sido alvo de mecanismos e procedimentos de segregação, e até mesmo de exclusão, tanto na sociedade como também nos sistemas de ensino. A exclusão das pessoas com deficiência do acesso a serviços (saúde, habitação, alimentação, trabalho, esporte, por exemplo) que lhes garantam condições dignas de vida tem origens remotas, relacionadas ao contexto da organização econômica, social, política e cultural de cada sociedade, bem como ao conceito de homem e de educação que historicamente se transforma.

Devido aos estereótipos e preconceitos com que as pessoas com deficiência são tratadas, elas carregam consigo o estigma da incapacidade seja de ordem física, mental ou mesmo sensorial. Por isso, têm sido condenadas a conviverem com muitas dificuldades, e às vezes à impossibilidade, de ter acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Sendo assim a respeito da exclusão vivida historicamente pelas pessoas com deficiência cabe considerar que esse é também o quadro no qual se inserem as diferenças associadas a doenças graves ou crônicas, à raça e à religião, por exemplo.

Nesse sentido, no artigo 217 da Constituição de 1988 é estabelecido como dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada cidadão. Já no artigo 227, inciso II, fica determinada como função do Estado a criação de programas de integração social para a pessoa com deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos (LIMA, 2012). Seguindo esta linha de raciocínio, temos também o Estatuto das Pessoas com Deficiência, Decreto Lei nº 3.298, de 21 de dezembro de 1999. Também esse Decreto apresenta nos artigos 5º e 6º, como função do Estado e da sociedade civil o desenvolvimento de ação conjunta que assegure a plena inserção

da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural, portanto, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Especificamente no que concerne ao esporte é explicitado no artigo 46º que os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal são direta e indiretamente responsáveis pelo esporte e deverão desenvolver ações que possibilitem incentivar a prática do esporte enquanto um direito de todos os cidadãos.

Percebemos ante o exposto que a entidade pública bem como os órgãos da administração pública são os responsáveis pelo esporte, e que este deve buscar meios de disseminar a prática do esporte, com ações que incentivam a prática de atividades voltadas, seja ela para um esporte adaptado ou não. Promovendo ações que possibilite que aos cidadãos e pessoas que tenham deficiência, o direito de vivenciar e praticar esporte. A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino, e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Sendo assim a Educação Física como disciplina curricular; cabe garantir experiências significativas que promovam a inserção e participação de todos os seus alunos. Além disso, a Educação Física pode ser um lugar de tempo e espaço pedagógico e curricular pertinente para as reflexões acerca da inclusão do deficiente.

Por tanto o PIBID tem assumido essa perspectiva, seja vista que as problemáticas da diversidade cultural, diferença e inclusão perpassam a intervenção pedagógica do PIBID desde 2010, torna-se pertinente potencializar ações que abordem de forma

mais específica e aprofundada a questão das singularidades do aluno deficiente nas aulas de Educação Física escolar.

Nas Trilhas dos Procedimentos Metodológicos e das Experiências do PIBID com a “Inclusão”.

As problemáticas da inclusão, da diferença, da diversidade cultural perpassam a intervenção pedagógica do PIBID desde 2010, potencializando ações que abordam de forma mais específica e aprofundada a questão das singularidades do aluno deficiente nas aulas de Educação Física escolar. Nesta perspectiva, dentre as estratégias metodológicas realizadas na experiência em 2014, têm se oficinas e discussões acerca do esporte adaptado (EA), com alunos da 7ª e 8ª série de uma das escolas parceiras do PIBID, através do projeto de intensificação de aprendizagem (PIA).

Assim, os procedimentos metodológicos se deram a partir de três oficinas e discussões feitas em duas semanas, com duração de três horas aulas. As atividades aconteceram na quadra poliesportiva na referida instituição. No início foi realizada uma roda de conversa com os alunos para que pudessem expor como viam a deficiência e se já tinham praticado ou visto (televisão ou internet) algum EA.

Em seguida, foram realizadas/vivenciadas as três atividades citadas a seguir: Vôlei Sentado, Futebol para Cego e o Goallbal.

A primeira atividade proposta foi o vôlei sentado, que é uma variação do vôlei convencional, com apenas pequenas modificações, para que os alunos vivenciem na prática e a forma com que é jogado. Começamos com o posicionamento dos alunos em quadra, onde reduzimos as dimensões do espaço, reduzimos a altura da rede, e posicionamos os alunos todos sentados ou de joelhos. Para que assim fosse iniciado o jogo. O futebol para cegos teve uma grande participação por parte dos alunos, pois eles queriam sentir, como é a realidade de quem pratica o futebol sem enxergar, foi proposto para os alunos que colocassem uma venda em seus rostos, foram eleitos alguns alunos sem a venda para guiar por meio da voz as ações seguidas pelos alunos com a venda. O jogo aconteceu como o futebol tradicional, porém com a variação do uso das vendas e a bola de guiso. Goalbol: os alunos ainda vendados, porém esta atividade foi realizada com os alunos sentados na quadra, com três alunos em cada time, o início de jogo se dá por meio de um lançamento da bola com a mão, o objetivo do jogo foi arremessar a bola e tentar fazer o gol, e o time contrário terá que deitarem

para tentar impedir a passagem da bola. Pois o objetivo do jogo se parece muito com o futebol, porém os alunos devem estar sentados/deitados, e o início do jogo acontece com um arremesso.

Resultados e Conclusões

Reconheceu-se que a maioria dos alunos nunca havia praticado nenhuma modalidade de esporte e/ou prática corporal para pessoas com deficiência. Os alunos observados/participantes se mostraram abertos para a nova proposta apresentada, no qual puderam refletir e falar sobre o que conheciam acerca das atividades realizadas durante as aulas. Principalmente, houve a possibilidade de auto reflexão sobre a questão da exclusão do deficiente na sociedade. Percebeu-se que com os conhecimentos trabalhados referentes à inclusão foram importantes para mostrar o significado da união, respeito, amizade, cooperação, respeito ao outro e as diferenças. Tais experiências potencializam as possibilidades de inserção desta temática no PIBID e na escola. Ao final das duas semanas de atividades, e quando foi questionado se gostaram do conteúdo proposto, tivemos uma resposta positiva, e percebemos que a experiência foi de suma importância, pois possibilitou que os alunos não somente experimentassem a prática voltada para a pessoa com deficiência, mais também puderam refletir sobre as capacidades que as pessoas com deficiência possuem, desmistificando assim o pensamento popular. As experiências realizadas nas oficinas do PIA na escola parceira remetem a vitalidade e ampliação no campo dos processos formativos e de intervenção pedagógica frente à inclusão dos deficientes nas aulas de Educação Física escolar.

Referências

- LIMA, L. F. de L. **Inclusão sócio-educacional e diversidade**: debate conceitual e desenvolvimento histórico-legal no Brasil após 1988. 2012. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG. 2012.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. 208p.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.176p.

Fonte de Financiamento

PIBID-UFG – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- CAPES

VIDA E MORTE: O QUE A ARTE TEM ANOS DIZER SOBRE ISSO?

MACHADO, Caroline Carneiro Pereira; **TEIXEIRA**, Rosana Ferrari Pandim Lisboa
Teixeira; **NOGUEIRA**, Lueli Duarte.

Palavras-chave: Psicologia; PIBID; Morte; Vida.

Justificativa / Base teórica

É frequente o uso do termo “vida” para momentos clássicos como o do nascimento de um bebê ou o uso do termo “morte” para momentos de morte física, ou seja, com o cessar da vida. Mas, tratar a vida e a morte como extremos distantes é limitar as possibilidades de questionamentos pertinentes à existência. Desse modo, é tentando evitar posturas reducionistas que permeiam a vida que nos apropriamos da ciência da Psicologia e da visão de homem da Filosofia passando, assim, a compreender a tensão entre a vida e a morte sob uma nova ótica, percebendo-as como altamente complementares segundo Freud (1920, p.161), para quem “o objetivo da vida é a morte, e remontando ao passado: o inanimado já existia antes do vivo”.

Essa construção pode ser melhor explicada utilizando a teoria das pulsões. Com base em Freud (1915), a pulsão constitui-se enquanto uma energia que tem a ação de uma força interior constante com a intenção de satisfazer uma necessidade. Ocorre que, não só uma, mas várias forças agem ao mesmo tempo no sujeito e assim, podem acabar entrando em conflito, existindo as pulsões de vida e as pulsões de morte. As de vida teriam a finalidade de preservar o organismo vivo e sua espécie e a de morte possuiria a tendência de retornar ao estado inorgânico a fim de cessar, por completo, as tensões geradas. Uma pulsão não atuaria de maneira isolada em relação a outra, mas estaria a pulsão de vida atuando para que o indivíduo pudesse chegar a morte a seu próprio modo.

A finitude das coisas e pessoas tem sido tratada das mais diversas formas ao longo dos séculos. O ser humano, diferentemente do animal, utiliza-se da linguagem como forma de estar no mundo. Mas, a riqueza maior talvez não se encontre no fato de que há a linguagem propriamente dita e sim, pela existência de linguagens tão múltiplas que permitam ao homem escolher, a seu próprio modo, uma forma

específica de estar no mundo. Sobre isso, Freud (1929) em “O mal-estar da civilização” afirmou ser a arte uma satisfação substitutiva que ajudaria o sujeito a suportar a própria existência e os sofrimentos nela inclusos. É pensando nisso que acreditamos na importância de colocar à disposição dos alunos uma gama de expressões artísticas nas quais eles poderão identificar-se com os artistas e autores selecionados, o que daria a oportunidade de elaboração desses adolescentes sobre suas perdas, afetos e conflitos.

Objetivos

Por que falar sobre tudo isso com adolescentes de ensino médio? Contardo Calligaris (2009), entende a adolescência como um período de “moratória” em que após alguns anos de preparação física e psíquica para serem reconhecidos como adultos, os adolescentes são informados que ainda precisarão estar mais algum tempo sob tutela dos adultos, assim permanecendo até que atinjam uma determinada “maturidade”. Ocorre que este período parece interminável e a busca pela dita “maturidade” parece incansável, podendo causar grande angústia nesses adolescente.

É pensando nessa realidade de “moratória” dos adolescentes que o projeto em questão propõe trabalhar temas referentes à vida e a morte de modo a causar uma reflexão significativa o suficiente para que possa lhes ser útil nesta passagem para a vida adulta. Desse modo, busca-se amenizar a angústia causada pelas dúvidas à respeito das paixões e vícios humanos, por exemplo. Isso, sem deixar de fazer interlocução com os aspectos sociais e filosóficos de cada elemento trabalhado, visando somar o aprendizado dos alunos à respeito da dualidade interno-externo e sobre os aspectos de seu funcionamento interdependente.

Por isso, maior que o objetivo de preparação para as avaliações e para o mercado de trabalho, esta disciplina eletiva, que acontece nas sextas-feiras no período matutino, tem a pretensão de preparar os adolescentes envolvidos para viver de modo pleno e responsável. Para além dos benefícios almejados aos alunos, fruto de demandas percebidas em observações anteriores na escola, pretende-se, também, um impacto sobre a comunidade, já que esses alunos poderão criar e viver relações e vínculos de forma mais reflexiva e crítica.

Pensa-se, também, que há inúmeros benefícios na vida acadêmica dos bolsistas: a presença e o contato real com o ambiente de sala de aula dá experiência ao futuro professor, possibilitando uma vivência a mais para a carreira e um saber acerca de elementos mais técnicos, como o planejamento pedagógico e de aula; aprendizado com as demandas, participações e vínculo com os alunos - por suas dúvidas e inquietações que colocam em questão, a cada aula, os temas propostos, criando novos saberes - e com o professor supervisor, que agrega o conhecimento de sua área de estudo e de docência e experiência tanto em relação à sala de aula quanto de forma de se relacionar com os alunos, exibir e refletir sobre o conteúdo e desenvolver um projeto bem-sucedido; uma apropriação mais crítica e completa sobre os temas da psicologia abordados - e, assim, da Psicologia em si, considerando que, ao planejar os encontros, há que se estudar profundamente o tópico a fim de compreendê-lo e saber manejá-lo em linguagem igualmente acessível à idade do aluno e complexa o suficiente para que o desafie e provoque; incentivo à inserção do licenciando no campo da Educação a partir das vivências e produção de conhecimento, material didático e artigos científicos.

Por fim, o projeto também pode trazer ganhos à Psicologia em si, já que fornece material e reflexões relevantes para estudo e pesquisa, além de questionar seus temas e construtos, gerando pensamento crítico, e colocando suas teorias em uma perspectiva contemporânea.

Metodologia

Buscou-se promover discussões e debates com a classe reunida em círculo, promovendo maior integração e liberdade ao diálogo, além de momentos de divisão em pequenos grupos de discussão para posterior compartilhamento e debate com a sala - atividade que se mostrou bastante profícua e com grande participação. Durante as aulas houve contato constante dos alunos-adolescentes com as expressões artísticas selecionadas. Dentre elas, as telas de artistas como Frida Kahlo, Gustav Klimt e Van Gogh ou ainda compositores e músicos como Renato Russo, Cazuza, Kurt Cobain, Johnny Cash, dentre outros. Além disso, o recurso cinematográfico mostrou-se bastante eficaz neste projeto no sentido de abrir a discussão dos temas propostos e assim ilustrá-los e melhor desenvolvê-los. O uso de reportagens, textos, contos e tirinhas também contribuíram para o pensamento

crítico dos alunos. Acredita-se que o contato dos alunos com a prática da vida diária torna-se imprescindível para a formação do ser humano ao qual este projeto se propôs. Desse modo, foram convidados alguns profissionais (psicóloga da área de luto e perdas, músico, pesquisadora sobre álcool e outras drogas e etc) para exposição de temas específicos.

Sabe-se que alguns desses temas acabavam tocando em muitos tabus sociais como, o sexo, as drogas e a morte. Nesse sentido, foram entregues caderninhos para os alunos a fim de dar-lhes um espaço em que pudessem se sentir confortáveis ao falar de assuntos que, muitas vezes, não tinham segurança de falar em público. Tais caderninhos ficavam guardados com eles e os professores só tinham acesso se eles autorizassem.

Resultados/Discussões

Ao longo do período de trabalho deste projeto, evidenciou-se tanto dificuldades e desafios quanto resultados muito positivos. Inicialmente, fez-se clara a complexidade da preparação das aulas, que, por tocarem em pontos delicados, devem ser extremamente bem embasadas teoricamente. Assim, é preciso um trabalho extenso de estudo e de transposição didática de forma a conseguir passar aos alunos conteúdos que muitas vezes são ainda confusos para a Psicologia em si ou que são muito complexos. Além disso, destaca-se o desafio de separação dos papéis de psicólogo clínico, psicólogo escolar e professor de psicologia, considerando que os temas trabalhados suscitam diversas respostas emocionais dos alunos e das próprias bolsistas, e, portanto, as discussões, debates e atividades devem ser manejados com extremo cuidado para que não se ultrapassem os limites de atuação na sala de aula.

Tais dificuldades, entretanto, podem ser vistas como momentos de aprendizado intenso para as bolsistas. Aprendizado esse que se dá durante todo o projeto, já que o intercâmbio com os alunos e com a professora do colégio é rico, além da experiência em sala de aula, do conhecimento pedagógico ganho (tanto teórico quanto de elaboração de documentos) e da apropriação da teoria psicológica, além de uma visível mudança nos alunos em termos de apropriação da realidade, pensamento crítico e compreensão emocional. Há também ganhos no

sentido de obtenção de material para estudo e pesquisa e de geração de pensamento crítico, colocando as teorias em uma perspectiva contemporânea.

Conclusões

A experiência de realização deste projeto nos ensinou muito sobre como o encontro com o outro, independente da idade, é fundamental à conservação da vida. Por isso, os encontros de sexta-feira tiveram um significado importante para nós, alunas de psicologia que valorizam o contato humano e acreditam no potencial de crescimento de cada um, quando em um ambiente acolhedor e rico em reflexões que conservem o respeito por cada indivíduo. Aprendemos que a adolescência é mais que simplesmente uma fase passageira, mas um nome dado a uma forma de existir baseado na curiosidade e busca incessante pelo sentido dessa vida. É pensando nisso que acreditamos que os desafios e responsabilidades advindos desse projeto tiveram uma enorme contribuição na nossa formação enquanto professoras e profissionais de psicologia.

Referências

AMADO, A. C. S. O ensino de Psicologia: o cenário atual. In: SEKKEL, M. C.; BARROS, C. C. (Orgs.) *Licenciatura em Psicologia: temas atuais*. São Paulo: Editora Zagodoni, 2013.

CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

FREUD, S. (1911). Formulações sobre os dois princípios do acontecer psíquico. In: *Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 1. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

FREUD, S. (1915). Pulsões e os Destinos da Pulsão. In: *Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 1. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

FREUD, S. (1930). O mal-estar na civilização. In: *Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

LEITE, S. *Angústia*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2011.

O USO DE POESIAS PARA ENSINAR CONCEITOS BÁSICOS DE FÍSICA: UMA METODOLOGIA QUE CATIVA E ENSINA

BARTOLOMEU, Danillo¹; **VIERIA**, Alésio Clarete Isaac²; **COLHERINHAS**,
Guilherme³; **FURTADO**, Wagner⁴

Palavras-chave: Poesia, física, interdisciplinaridade,.

Introdução

Poesia no ensino de física está sendo realizado no PGP-CEPAE/UFG - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás - sobe supervisão dos professores formadores Guilherme Colherinhas e Alésio Clarete Isaac Vieira. E sobe orientação dos professores doutores Wagner Wilson furtado, Luiz Gonzaga, Sheila Couto. Deixo meus sinceros agradecimentos a todos citados acima em especial a Capes e a UFG que me proporcionaram condições favoráveis que contribuíram de forma significativa na construção desse projeto.

O projeto nos oportuna, de desde cedo, a interagir com nossa futura profissão e nosso campo de trabalho. Possui como objetivo ajudar a diminuir drasticamente o desconforto que os estudantes de ensino médio sentem com a física, mostrando de forma diferenciada uma possibilidade de cativar e ensinar tal conteúdo imprescindível para o currículo do aluno.

Justificativa

Por conta da desmotivação e desinteresse em disciplinas de difícil compreensão e da associação dos conteúdos de física somente à matemática, foi pensado em algo que fosse despertar nos alunos um interesse diferenciado pela disciplina causando dissociação da ideia de que física é puramente cálculos e que dessa forma fosse possível uma melhora na compreensão e entendimento do conteúdo.

¹ Instituto de Física – danillopaguema@hotmail.com

² Departamento de Física – CEPAE: avieirago@gmail.com

³ Departamento de Física – CEPAE: gcolherinhas@gmail.com

⁴ Instituto de Física – wagner@if.ufg.br

Nesse contexto, exploramos a questão da interdisciplinaridade por meio da literatura-poesia aplicada à física buscando uma nova abordagem que possa aumentar a atenção e interesse do aluno. Além de tornar clara a importância da matemática na física, buscamos também demonstrar as várias possibilidades com a poesia pode oferecer para o desenvolvimento de outras disciplinas não correlatadas.

Assim, ao envolver física com poesia inserimos uma carga de sentimentos no qual poderia ser um grande estimulante para aprendizagem da disciplina. “Dessa forma as poesias podem tornar-se potentes materiais para o processo de ensino-aprendizagem demonstrando possibilidades de boas relações com o Ensino de Ciências.” (LIMA, BARROS e TERRAZZAN, 2004).

Exemplo de poesia desenvolvida por um aluno:

Cinemática

Descobrimos através da cinemática
Conceitos para pormos em pratica.
Tanto o movimento Uniforme como o Variado
Nos ajudam num estudo detalhado.
No movimento Uniforme, com a velocidade constante
Sua velocidade média é ela própria num instante.
Com a velocidade aumentando progressivamente
teremos um movimento acelerado.
Com a velocidade diminuindo constantemente
teremos um movimento retardado.
Todos eles são exemplos de Movimento Uniforme Variado

Citação que reforça justificativa.

Num pólo os literatos; no outro os cientistas e, como os mais representativos, os físicos. Entre os dois, um abismo de incompreensão mútua – algumas vezes (particularmente entre os jovens) hostilidade e aversão, mas principalmente falta de compreensão. Cada um tem uma imagem curiosamente distorcida do outro. Suas atitudes são tão diferentes que, mesmo ao nível da emoção, não encontram muito terreno em comum (...) Os não-cientistas têm impressão arraigada de que superficialmente os cientistas são otimistas, inconscientes da condição humana. Por outro lado, os cientistas acreditam que os literatos são totalmente desprovidos de previsão,

peculiarmente indiferentes aos seus semelhantes, num sentido profundo anti intelectuais, ansiosos por restringir a arte e o pensamento ao *presente imediato*. (...) *As razões para a existência das duas culturas são muitas, profundas e complexas, umas arraigadas em histórias sociais, umas em histórias pessoais, e umas na dinâmica interna dos tipos diferentes de atividade mental*". (SNOW, 1995, p. 21-41)

“

Objetivos:

Quebrar a concepção de que física é difícil e desinteressante, vencendo as barreiras psicológicas que impedem o bom aproveitamento da disciplina principalmente por alunos que possuem maior aptidão para a área das humanas. Desenvolver a criatividade. Despertar nos alunos interesse pela disciplina. Causar dissociação da ideia de que física é puramente cálculos. Trabalhar questão da interdisciplinaridade como forma de complementar e contribuir no aprendizado de física. Legitimar e valorizar conhecimento e autoria do aluno.

Metodologia

Os alunos deverão criar suas próprias poesias envolvendo conceitos físicos já estudados em sala de aula. Nosso foco será o conteúdo de cinemática, dinâmica e conservação da energia, conteúdos que eles estarão estudando simultaneamente nas aulas de física. De um total de seis encontros, dois foram realizados e os demais são agendados para a exposição final das poesias. Nas primeiras duas aulas foi apresentando: cronograma, metodologia e os processos e critérios de avaliação, bem como um questionário afim de obter a impressão prévia da turma sobre essa nova metodologia.

O restante dos encontros está programado para a segunda metade do ano letivo. Enfim, no final do terceiro bimestre, as melhores poesias serão expostas num mural do CEPAE como forma de reconhecimento legitimação da autoria do aluno.

Alguns resultados e perspectivas futuras

Nos encontros realizados foi alcançado o entendimento e compreensão do aluno sobre a aplicação do projeto de poesia no ensino de física, essa percepção foi possível com dados obtidos do questionário que foi utilizado. Para muitos, tal projeto foi citado como algo totalmente diferente, do que estavam acostumados. Boa parte

ficou entusiasmada com a proposta, principalmente a parcela da turma que tinha facilidade somente em humanas, dessa forma viu na poesia uma maneira de encontrar maior facilidade na aprendizagem de física, legitimando a importância da interdisciplinaridade. Pode se concluir que, embora a junção de poesia com física tenha causado estranheza, foi possível observar que o processo despertou certa curiosidade nos alunos. Abaixo no cronograma é possível notar o andamento do projeto.

ATIVIDADE	Mês de início	Mês de conclusão
1º aula 20/05 → Apresentação do projeto	Maio	junho
2º Aula 03/06 → Análise de poemas/poesias		
3º Aula 17/06 → Construção de poesias.	Setembro	dezembro
4º aula setembro → Construção de poesias		
5º aula agosto → Construção de poesias		
6 aula dezembro → Entrega de poesias		

Por fim até o final da aplicação dessa proposta é esperado que o estudante possa desconstruir as amarras impostas da preocupação maciça da aquisição de conhecimento apenas através da forma padronizada e matematizada, possibilitando ao mesmo perceber a dimensão das possibilidades de aprendizagem em uma disciplina tão importante como a física. Que por meio da poesia consiga se identificar com algum conteúdo por processos que envolvam sentimento. Possibilitando plena admiração, cativação motivação e interesse do jovem a tal acontecimento que ocasionará uma forma criativa de se envolver “no mundo da física” aplicando aquilo que está aprendendo em forma de poesia. Proporcionando maior liberdade de atuação e criação. Legitimando sua autoria, desenvolvendo a formação interior e moral.

Referências

ZANETIC, João. Física e literatura: uma possível integração no ensino. Cadernos Cedes: Ensino da Ciência, Leitura e Literatura, 41, 1997, p. 46/61

ZANETIC, J. Ensino de física através de sua história e filosofia para quem gosta de literatura.

MOREIRA, I. C. Poesia na Aula de Ciências? Física na Escola, v. 3, n. 1, 2002.

ALMEIDA, M.J.P.M., RICON, A.E. Ensino da Física e Leitura, in, Leitura Teoria e Prática, v. 10, n. 18, 1991.

GERALDI, J.W. Prática da leitura de textos na escola. Leitura Teoria e Prática, v. 3, n. 3, 1984.

ORLANDI, E.P. Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

BARROS, J. A.; REMOLD, J.; SILVA, G. S. F.; TAGLIATI. Engajamento interativo no curso de Física I da UFJF. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 26, n. 1, 2004.

PENA, F. L. A. Como trabalhar com “TIRINHAS” nas aulas de Física. Física na Escola, v. 4, n. 2, 2003.

YAMAZAKI, S. C. & YAMAZAKI, R. M. O. Afetividade Como Referencial Teórico para o Ensino de Ciências: ensaio sobre um ideal metodológico? Acheronta – revista de Psicoanálisis y Cultura. V. 20, 2004.

BACHELARD, G. A formação do espírito científico. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

AS CRENÇAS DE PROFESSORES E ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

QUEIROZ, DANIELLE MARTINS DE ARAUJO; CARVALHO, EDUARDA
GIOVANNA OLIVEIRA; TELES, GRACE APARECIDA PINHEIRO

Faculdade de Letras

Palavras-chave: Crenças, Escola Pública, Professor e Aluno, Ensino-Aprendizagem.

Justificativa / Base teórica

Dentro do campo de pesquisa da Linguística Aplicada, as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira tem sido um tema muito pesquisado. O primeiro teórico a desenvolver uma pesquisa a respeito foi Hosenfeld (1978) que a denominou de “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”. Entretanto, o termo crenças só aparece em 1985 no trabalho de Horwitz, como afirmam Miranda (2005), Moraes (2006) e Silva (2005) embasados em Barcelos (2004). No Brasil, foi somente na década de 90 que esses estudos ganharam força (SANTOS, SOUZA e SOUZA, 2012, p.136).

Segundo Barcelos (2000, 2001, 2004), as crenças são “*como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação*”.

Em seus estudos Barcelos e Kalaja (2003, p.233) classificaram as crenças de acordo com sua natureza. Sendo assim, as crenças podem ser (1) *Dinâmicas*, pois podem mudar através de um período de tempo e sempre se ancoram em algo. (2) *Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente*, pois mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo modificados por elas. (3) *Experienciais*, pois são resultado de experiências das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores. (4) *Mediadas*, pois essas crenças podem ser vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoas interagindo conosco (Alanen, 2003). (5) *Paradoxais e contraditórias*, pois segundo Barcelos (2000, 2003), “as crenças podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas”. (6) *Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa*, pois são

crenças que não necessariamente influenciam as ações. (7) *Não tão facilmente distintas do conhecimento*, pois segundo Woods (2003) “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem” (p. 226-227).

Em seu trabalho sobre cognição de professores e alunos Barcelos e Abrahão-Vieira promovem uma reflexão sobre a natureza das crenças e sua relação com as ações, o contexto e as experiências, que são fatores essenciais para que compreendamos o processo de ensino e aprendizagem de línguas dos alunos e a prática do professor, pois eles se influenciam (BARCELOS, 2001, 2004; WOODS, 2003; RICHARDSON, 1996 citado por BARCELOS e ABRAHÃO-VIEIRA, 2006). Portanto, quando investigamos as crenças de professores e alunos nem sempre é possível distinguir o que o eles sabem, do que eles pensam, e do que eles acreditam, pois pode existir uma distância muito grande entre seus discursos e suas práticas, já que as práticas de ambos não necessariamente refletem suas crenças (BORG, 2003 citado por BARCELOS e ABRAHÃO-VIEIRA, 2006).

Entretanto, segundo Borg, existem alguns fatores que influenciam a realidade das salas de aula e podem inibir a habilidade do professor de adotar práticas que refletem suas crenças, como por exemplo: exigências dos pais, da escola e da sociedade; políticas públicas escolares; disponibilidade de recursos; condições difíceis de trabalho (BORG, 2003, e RICHARDS & PENNINGTON, 1998, citado por BORG, 2003, p. 94-95, citado por BARCELOS e ABRAHÃO-VIEIRA, 2006).

Portanto, mesmo que os professores tenham consciência de que suas crenças sejam muito fortes e não condizem com suas ações, eles não se sentem com poder para mudar suas práticas, pois possuem poucas imagens alternativas, ou às vezes nenhuma, na qual eles possam basear sua prática. (JOHNSON, 1994, citado por COELHO, 2005).

A partir daí, a relevância dessa pesquisa está no fato de que ela (1) contribui para a investigação das crenças de professores e alunos em escola pública; (2) ajuda os professores e alunos a tomar consciência de suas crenças; (2) pode ajudar os professores e alunos a conhecer suas expectativas sobre o processo de ensino-aprendizagem; (3) ajuda os professores a refletirem sobre suas práticas ao longo de sua carreira; e (4) incentivam os professores e alunos a aperfeiçoarem suas maneiras de aprender e ensinar.

Objetivos

Os objetivos desta pesquisa foram, prioritariamente, a identificação e classificação das crenças de duas professoras da rede pública de ensino e de seus respectivos alunos sobre alguns aspectos do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa em escolas públicas segundo os pressupostos cunhados por Barcelos e Abrahão-Vieira (2006) sobre a natureza das crenças. O objetivo secundário foi promover uma reflexão sobre como as crenças influenciam a prática dessas professoras e a aprendizagem de seus alunos.

Metodologia

Essa pesquisa contou com a participação de duas professoras de inglês que lecionam na rede pública de ensino e fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Goiás (UFG) como professoras-supervisoras. Nessa pesquisa elas serão identificadas como professora A e professora B. Ambas são formadas em Letras – Inglês. A professora A leciona no Colégio Estadual Lyceu de Goiânia há cinco anos para alunos do 1º ano do Ensino Médio com idade média de quinze anos, e a professora B leciona na Escola Municipal Professora Leonisia Naves de Almeida há um ano e meio para alunos da 6ª série do Ensino Fundamental com idade média de doze anos. Contamos com a participação nessa pesquisa de vinte alunos do Colégio Estadual Lyceu de Goiânia e nove alunos da Escola Municipal Professora Leonisia Naves de Almeida. A metodologia escolhida foi o estudo de caso e foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta: entrevistas, questionários e observação de aulas.

Resultados / Discussão

Ambas as professoras A e B atualmente acreditam que ensinar é mais que compartilhar e construir conhecimento. Ensinar é também educar, transmitir valores humanos e formar cidadãos conscientes. Elas acreditam que a responsabilidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula deve ser dividida entre os professores e os alunos. A Professora A afirma que devido as salas cheias de alunos não há condições de dar atenção para todos os alunos de maneira mais individualizada. As crenças citadas acima são crenças *Experienciais*. As duas professoras expressaram o desejo de lecionar para seus alunos da escola publica assim como as aulas dos

cursos de idiomas são lecionadas. Segundo elas, são aulas focadas na comunicação oral e na abordagem comunicativa. Essa é uma crença *Dinâmica*. Elas acreditam que existe uma troca de experiências entre os professores e alunos que faz com que tanto as crenças delas mesmas como as crenças de seus alunos se influenciem e sejam modificadas. Essa é uma crença *Emergente, socialmente construída e situada contextualmente*. Ambas as professoras acreditavam anteriormente que o inglês era somente, mas uma disciplina para preencher horário na grade escolar, hoje elas dizem pensar de maneira diferente. A Professora B acredita que não existem pontos negativos em ensinar a língua inglesa na escola pública. Porém, ela vê como um empecilho a falta de apoio e de recursos por parte do governo para que todos os professores consigam dar aulas com maior qualidade. Essas crenças são crenças *Paradoxais e contraditórias*. Ambas acreditam que o ensino de línguas deve ser algo prazeroso para os alunos. Essa é uma crença *Não tão facilmente distintas do conhecimento*. Não conseguimos identificar crenças do tipo *Relacionadas à ação e de uma maneira indireta e complexa* e crenças *Mediadas* no discurso das professoras.

Crenças dos alunos

Tanto os alunos da 6ª série quanto os alunos do 1º ano acreditam que aprender a Língua Inglesa é importante para quem quer conhecer outro país, se comunicar com estrangeiros, ter uma vantagem para o futuro profissional e poder entender músicas, filmes e anúncios. Essas crenças são *Dinâmicas*. Ambos os alunos afirmam que gostam de aulas que utilizam dinâmicas, músicas e atividades interativas, pois acreditam que assim aprendem mais. Essa crença é *Experiencial*. A grande maioria dos alunos afirmam que não gostam de aulas de inglês que foquem na estrutura da língua e no livro e mencionam que também não gostam quando não conseguem entender o que suas professoras falam. Essas crenças são *Paradoxais e Contraditórias*. Esses alunos acreditam que manter contato com essas fontes podem ajudar a aprender mais sobre a cultura do outro e ajudar na aquisição da língua. Essa é uma crença *Mediada*. Os alunos dizem utilizar a língua inglesa fora da sala de aula principalmente para ouvir músicas, assistir filmes e séries de TV, se comunicar com estrangeiros pelas redes sociais e jogar vídeo game. Eles acreditam que é possível aprender a língua inglesa em escola pública, mas ressaltam que é preciso bastante dedicação aos estudos e prática. Ambos os alunos da professora A

e professora B acreditam claramente que o professor deve ser o responsável pelo sucesso da aprendizagem e a manutenção da disciplina. Essas crenças são crenças *Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente*. Os alunos acreditam que é importante estabelecer uma boa relação entre aluno e professor. Essa é uma crença do tipo *Não tão facilmente distinta do conhecimento*. Não identificamos nenhuma crença do tipo *Relacionada à ação de uma maneira indireta e complexa* no discurso dos alunos.

Conclusões

Através desse estudo confirmamos que as crenças das professoras e de seus alunos influenciam as suas ações tanto de maneira positiva, quanto negativa, ao mesmo passo em que as ações, o contexto e as experiências influenciam suas crenças. Percebemos também que existe uma considerável discrepância entre o que os professores e alunos dizem que acreditam e o que fazem. Este estudo mostra a necessidade constante dos professores refletirem sobre sua prática e também se disponibilizarem a conhecer as crenças de seus alunos, pois ações se tornam mais eficazes quando são realizadas em conjunto.

Referências bibliográficas

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. *Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas, SP. Pontes Editores. 2006, p. 15-37.

COELHO, Hilda Simone Henriques. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG (Tese de Mestrado). 2005, p. 01-144.

SANTOS, Danielle Castro de Jesus; SOUZA, Elba Santana de; SOUZA, Samylle Bomfim. Crenças no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira/língua inglesa: um estudo de caso. *Entrepalavras*, Fortaleza - ano 2, v.2, n.1, p. 135-154, jan/jul 2012.

ZOOLOGICO UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NÃO FORMAL

JESUS, Emanuela Rosaria¹; SHUVARTZ, Marilda² (Orientadora)

Palavras-chaves: Animais, Não Formal, Zoológico, Contação

Justificativa

O presente trabalho trata se de um relato de experiência vivido com o projeto PIBID Interdisciplinar “ Alfabetização e Letramento Científico: Uma leitura do mundo “, que teve como objetivo favorecer a alfabetização científica dos alunos e familiarização com conceitos científicos presentes no cotidiano da própria criança. Nossa atuação se dá por meio da investigação e intervenção desenvolvendo nas crianças capacidades de relatar, refletir, discutir, explicar em diferentes situações enfocando, principalmente, o uso de espaços não formais como local de estudo. Esta possibilidade permite aprimoramento do conhecimento científico, ampliação de vocabulário e articulação entre a escrita e leitura visual. No ano de 2015 desenvolvemos o projeto com o tema “Animais”, cujo o objetivo foi utilizar o zoológico enquanto espaço não formal para aprimorar o tema **os animais** com os alunos do ciclo I, favorecendo o aumento da consciência ambiental realizado em três etapas.

Durante alguns meses as aulas destas classes foram observadas, destacando-se que a estrutura da sala de aula era delimitada em cadeiras, mesas, quadro de giz e armário. Verificamos que o desenvolvimento das aulas acontecia com a professora trabalhando com textos e atividades baseadas neles, desenhos e pinturas relacionados ao tema, contando com a participação, quase sempre dos mesmos alunos. Talvez a estrutura do espaço formal fosse um inibidor da participação de outros.

O espaço não formal viabiliza materializar os conceitos que nos espaços formais são em geral tratados de forma mais abstrata, ampliando os conhecimentos

Faculdade de Educação/UFG e-mail: emanuela-rosaria@hotmail.com

Instituto de Ciências Biológicas/UFG e-mail: pibidinterdisciplinarufg@gmail.com

por descobertas e questionamentos. Para JACOBUCCI (2008), O termo espaços não formais de educação vêm sendo utilizado de forma ampla por diversos pesquisadores na área de educação científica, como sendo qualquer espaço diferente da escola onde seja possível desenvolver atividades educativas. Mesmo o ensino de ciências não estando como foco principal de maior parte dos jardins zoológicos, algumas investigações sinalizam que esses ambientes possuem grande potencial para trabalhar os conteúdos de ciências (PIVELLI, 2006).

Objetivos

Favorecer a construção de regras de convivência social, Conhecer a classe dos animais vertebrados, Diferenciar as características de cada classe dos animais vertebrados, Conhecer alguns animais em extinção e os motivos que levam a isso, Identificar a diferença entre os animais selvagens e animais domésticos, Desenvolver uma atitude crítica diante dos enredos apresentados, Valorizar as informações apresentadas pela professora, pelos monitores, pelos colegas e pelos livros em gerais, Expressar-se de formas variadas (desenhos, relatos, etc.) a respeito dos assuntos estudados.

Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento das atividades do projeto o grupo de educadores responsáveis planejou atividades dirigidas levando em conta as especificidades da idade em que estão as crianças do agrupamento e os objetivos do projeto. Foram realizadas atividades em duas classes de ciclo I da escola Municipal Brice Francisco Cordeiro, localizada no bairro Itatiaia. O projeto consistia no estudo dos animais utilizando espaços não formais e formal, no caso a sala de aula da escola.

O projeto os animais foi realizado em três etapas: Primeiro momento na escola, segundo momento no zoológico e terceiro na sala de aula da escola, onde respectivamente foram realizadas atividades de levantamento de entendimentos prévios sobre animais; atividades de observação e registro dos animais no zoológico; atividades como, Contação de história com fantoches baseado no vídeo

Rá-tim-bum:Zoológico-Contadores e ilustração da História pelas crianças, criação de mural com os desenhos dos alunos; Orientações para o desenvolvimento de atividades em campo. Através de sorteio dividimos os alunos em 6 grupos (animais invertebrados, animais vertebrado, mamíferos, aves, répteis, animais em extinção.) cada um com 7 crianças e um bolsista, para a coleta de dados no zoológico.

Resultados e Discussão

O primeiro momento ocorreu na escola onde coletamos informações sobre o que alunos já sabiam sobre os animais, através de perguntas: já foram no zoológico? Quem nunca foi no zoológico, quais os animais que eles se recordavam, qual o bicho que eles viram lá, qual bicho que eles queriam ver, o que eles sabiam sobre a alimentação dos animais, em seguida era para transcrever as perguntas e respostas que estavam no quadro para o caderno. A segunda atividade realizada foi contação de história com ajuda de fantoches baseado no vídeo Rá-tim-bum: Zoológico-Contadores. Usamos a historia do vídeo como modelo para trabalharmos o comportamento das crianças na hora das atividades práticas no zoológico, e em sala para aguçar a imaginação das crianças. Depois da narração pedimos para que as crianças desenhassem como elas imaginavam o animal que foi descrito durante a historia, com os desenhos das crianças fizemos um mural em forma de varal para expor as criações de cada aluno, as quais trouxeram variadas formas de retratação do animal contado na historia.

[...] ao ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação. Além disso, a imagem que associa a experiência de quem ouve histórias a um estado de contemplação, de fruição, de “viagem”, de evasão da realidade, revela apenas parcialmente o que é o contato com histórias e seus impactos na infância (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 39).

O segundo momento foi desenvolvido no Parque Zoológico de Goiânia onde as atividades orientadas foram sistematizadas em uma ficha de registro onde os alunos registraram informações acerca dos animais, tais como características morfológicas, local de origem e hábitos alimentares.

O terceiro momento foi na sala de aula, onde entregamos entregues folhas para colorir com os animais domésticos e animais selvagens, destacando-se os

motivos da diferenciação deles, a importância e a conscientização de não ter em casa animais que são selvagens.

A partir dos dados trazidos do zoológico os alunos coletaram, com a ajuda dos bolsistas, construirão um gráfico na sala de informática sobre as classes dos animais.

Posteriormente, organizaram mural na sala de aula em forma de varal, para agrupar as figuras de animais de acordo com suas classes, imprimidas e levadas pelos supervisores para realização da atividade. Novamente dividiremos os alunos em grupos, o mesmo grupo da atividade em campo. Para cada grupo haverá uma discussão sobre a diferenciação de animais vertebrados e invertebrados, em seguida os alunos jogaram um jogo da memória que foi criado pelos bolsistas para a realização da atividade e a fixação dos conceitos.

Resultado/Conclusão

Observamos e realizamos as atividades no período de junho e julho de 2015, na Escola Municipal Brice Francisco Cordeiro e no Parque Zoológico de Goiânia, em ambos os locais as atividades ocorreram no turno vespertino.

As atividades iniciais obtivemos muito interesse dos alunos, como era a primeira vez que iríamos fazer uma intervenção com aquelas crianças estando bastante empolgados. As atividades propostas para o primeiro dia da realização do projeto foram para fazer o conhecimento prévio que os alunos tinham e instigá-los a pensar em questões como os cuidados que devemos ter com os animais, preservação do meio ambiente e demais pontos que retratam a natureza e a biodiversidade.

A aula em campo foi bem mais participativa e mais divertida para as crianças, pois para algumas era a primeira vez que iriam ao zoológico. Teve uma palestra educativa oferecida pelo zoológico para os alunos, na qual explicava sobre a importância de jogar o lixo nos locais adequados, de não alimentar os animais, o que é lixo orgânico e lixo reciclável. Os alunos assistiram com atenção e respondiam atentamente as perguntas, feita pela palestrante. Como cada grupo ficou responsável por uma classe, as turmas foram divididas e cada educador levou o seu

grupo até o local para fazer os registros. Ao término dos registros os bolsistas levaram o seu grupo

No dia seguinte teve a continuidade das atividades e finalização do projeto, que durante dias foi bastante planejado e esperado. O projeto deu-nos a oportunidade de no auto avaliarmos, enquanto educadores, observando aspectos como tempo utilizado nas atividades, material empregado nas atividades e o zoológico como espaço não formal. O espaço não formal é muito temporal, não dá para prever tudo o que pode acontecer, sempre surgira imprevistos, curiosidades e assim que nos tornaremos mais experientes para a nossa formação enquanto docentes.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO e ROSA. *Contação de história com fantoches na educação infantil: Relatando a experiência do estágio supervisionado no curso de pedagogia/UFRN*, 2010, 39p.

JACOBUCCI, Giuliano. *Estação Ciência: Espaço educativo institucional não formal de aprendizagem*. 2008.

KOFF, Elionora. *A questão ambiental e os estudos de ciência*. Goiânia: Ed. UFG, 1995.

PIVELLI, Sandra Regina. *O jardim zoológico enquanto espaço não formal para promoção do desenvolvimento de etapas do raciocínio científico*.

JOGOTECA COMO ATIVIDADE PARA APRENDIZAGEM DIALÓGICA

SILVA, Escarlatt Ferreira¹; **FERNANDES**, Susanna Vigário Pôrto Assis²;
BARRETO, Maria de Fátima Teixeira³

Palavras-chave: Jogoteca, Matemática, Aprendizagem Dialógica, Comunidades de Aprendizagem.

Justificativa

Este trabalho traz como propósito pensar o jogo como atividade para ser vivida em Grupos Interativos (GI), seguindo uma orientação de Comunidades de Aprendizagem (INCLUDE-ED, 2012). O projeto de Comunidades de Aprendizagem tem se implantado timidamente em Goiás, por meio de um projeto de iniciação à docência (PIBID-UFG), desenvolvido pela Faculdade de Educação FE – UFG. A proposta de Comunidades de Aprendizagem (MELO, BRAGA e GABASSA, 2012) se baseia em sete princípios da aprendizagem dialógica que resumimos a seguir: diálogo igualitário, inteligência cultural, igualdade de diferenças, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e transformação.

O diálogo igualitário diz da força do argumento de cada um, sem que se pese a posição que ocupa, pois todos têm uma inteligência cultural, desenvolvida ao longo da vida de acordo com o contexto em que vive, que lhe possibilita compreensões sobre o mundo e sobre si mesmo. Dada a sua trajetória histórica, biológica, cultural, cada pessoa tem suas particularidades, resultando em diferenças. O princípio da igualdade de diferenças pede que sejam consideradas essa diversidade pois a diferença é vantajosa para a aprendizagem. A aprendizagem dialógica inclui ainda instrumentos necessários para se viver na sociedade atual e o princípio da dimensão instrumental diz da necessidade da aprendizagem de conteúdos acadêmicos e instrumentais por meio de um diálogo igualitário.

A aprendizagem se efetiva se fizer sentido para o sujeito aprendiz. Para que haja criação de sentido, os sujeitos devem se reconhecer como pertencentes da sociedade e da história. O princípio da solidariedade vai de encontro com o

1 Faculdade de Educação/UFG – e-mail: escarlattferreira@gmail.com;

2 Faculdade de Educação/UFG – e-mail: suvpaf@gmail.com;

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

individualismo que encontramos na sociedade atual e só é possível por meio do diálogo e da interação entre os sujeitos.

A maneira de aprender considerando estes princípios possibilita uma transformação pessoal e social e a escola passa a ser, neste sentido, uma instituição transformadora. Estes princípios são orientadores de um conjunto de atividades educativas consideradas de êxito por contribuir para a melhoria da aprendizagem e das relações no ambiente escolar (INCLUD-ED, 2012). O grupo interativo é um exemplo dessas atividades. Neste estudo buscamos, no ambiente de trabalho possibilitado pelo jogo, elementos que possibilitem uma aprendizagem dialógica, em atividades denominadas grupos interativos (GI). Os grupos interativos têm como objetivo:

[...] reforçar e acelerar a aprendizagem, por isso o conteúdo deve ser conhecido pelos participantes e cada grupo deve ter um tempo específico para a realização das atividades. Com isso, não se quer promover a competição entre os grupos, mas a corresponsabilidade pela aprendizagem de cada um. (MELO, BRAGA e GABASSA, 2012, p. 126)

Pensamos o jogo como atividade a ser realizada nos grupos interativos, pois é reconhecido por muitos estudiosos pelo seu papel na elaboração de compreensões sobre o mundo e sobre si mesmo. De acordo com Grandó (1995), os momentos em que se utilizam os jogos em sala de aula devem possibilitar reflexões, sistematizações e conceituações matemáticas. Para Kishimoto (1996, p. 96), ao jogar “as crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente”.

Metodologia de investigação

Este estudo, de natureza qualitativa, se deu com o intuito de investigar pontos de confluências entre a teoria do jogo como ambiente de estudo e investigação nas aulas e matemática e os princípios da aprendizagem dialógica em grupos interativos. Tal investigação envolveu um estudo bibliográfico, a elaboração de uma proposta metodológica para jogos em grupos interativos e a sua vivência em uma sala de aula de uma escola Municipal de Goiânia, campo de iniciação à docência -PIBID-Pedagogia-UFG. As vivências com a jogoteca foram registradas por meio de relatórios diários, que serviram de análise para este estudo que tem como objetivo investigar a possibilidade da jogoteca

constituir-se como atividade para grupos interativos para o estudo da matemática. O resultado de tal análise compartilhamos a seguir.

A Jogoteca Matemática e Grupos Interativos: confluências possíveis

A jogoteca é uma proposta de atividade desenvolvida pelo grupo de PIBID-Pedagogia-UFG apresentada neste estudo para ser realizada em grupos interativos. A metodologia do grupo interativo (INCLUD-ED, 2012) orienta a organização dos estudantes em grupos heterogêneos, acompanhados por um voluntário que irá mediar a relação entre os estudantes, que terão de 15 a 20 minutos para resolver questões elaboradas pelo professor para serem resolvidas com o intuito de rever conceitos trabalhados em sala. A cada 15 ou 20 minutos os grupos trocam de atividades e de voluntários de modo que ao final do período resolveram de 5 a 6 questões.

Seguindo a mesma dinâmica, indicamos a organização da sala em grupos de alunos heterogêneos em torno de uma mesa: cada grupo recebe um jogo e trabalhara em torno dele por 30 minutos, divididos entre a vivência de cada jogo e resolução de atividades matemáticas elaboradas a partir de informações e impasses obtidos nesta vivência.

Realizamos a jogoteca em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, com os jogos duplicados como modo de garantir que, em um mesmo encontro, todos da sala jogassem todos os jogos.

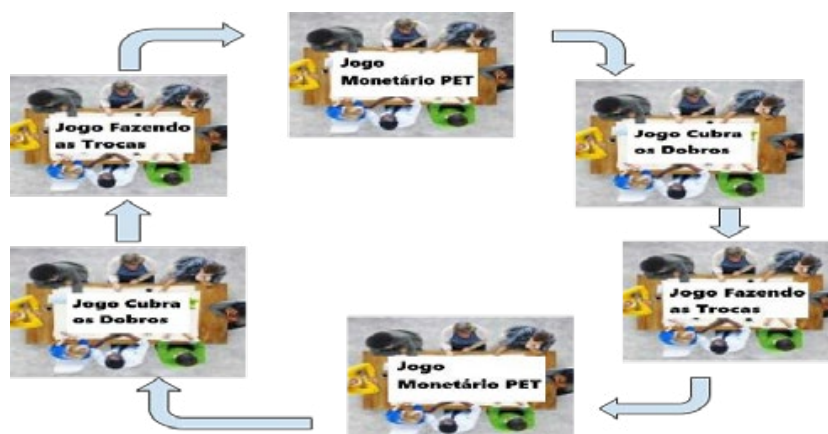


Figura 01: Esquema da jogoteca.

Fonte: Elaborado pelos autores com imagens de www.google.com

Jogo monetário PET

-Objetivo: explorar a base 10 do sistema de numeração decimal, a adição, a subtração, o sistema monetário.

-Material: uma caixa contendo 20 garrafas PET de 250 ml envolvidas por cédulas da moeda corrente nos valores R\$10,00 e R\$2,00; 25 argolas; cédulas para compor o banco, de onde os jogadores buscarão seus ganhos.

-Modo de jogar: cada criança joga 5 argolas e pega no banco o valor referente aos acertos nas garrafas da caixa. O vencedor é o jogador/dupla/grupo que tiver mais dinheiro.

Jogo Cubra os dobros

-Objetivo: explorar a multiplicação por 2, adição de números iguais e a contagem.

-Material: 1 tabuleiro com duas filas com os números 2, 4, 6, 8, 10 e 12 em sequência; 12 fichas em duas cores diferentes e 1 dado.

-Modo de jogar: Divide-se o grupo em duas equipes e cada uma fica com 6 fichas de mesma cor. A cada jogada, as equipes devem cobrir com as fichas o dobro correspondente do número obtido no dado. A equipe vencedora é a que cobrir todos os dobros primeiro.

Jogo Fazendo Trocas

-Objetivo: explorar os agrupamentos na base dez para compreender o Sistema de Numeração Decimal.

-Material: Material dourado e fichas com números de 0 a 9.

- Modo de jogar: Na ordem estabelecida, os participantes jogarão os dois dados e pegarão, do material dourado, a quantidade relativa à soma dos pontos. Ao fazer a troca, o jogador ganha como prêmio o direito de jogar novamente. Ao totalizar 10 barras de dezenas o jogador pode trocar por uma placa de 100 unidades. O vencedor será aquele que completar primeiro 2 barras com 100 unidades.

Embora os jogos possam ser relacionados ao exercício da competitividade, este estudo investiga o potencial de jogos matemáticos se constituírem situações para serem vividas em grupos interativos, que traz como orientação a aprendizagem dialógica, portanto solidária. A jogoteca encaminha para um trabalho colaborativo quando põe a todos um objetivo comum: concluir a atividade no tempo estabelecido, ajudando-se mutuamente. Mais que a competição, o propósito da vivência do jogo é a produção de dados e situações para a reflexão em torno de conceitos matemáticos que solicitem do aluno conhecer seus elementos, identificar questões a serem investigadas, buscar

soluções e compartilhá-las com o intuito de validá-las. Contribui assim, para a produção de sentido.

Por focar conceitos matemáticos e propiciar a reelaboração de compreensões neste campo e incentivar uma ação solidária, a jogoteca atende ao princípio da dimensão instrumental e da transformação.

Conclusão

O jogo no grupo interativo é tomado como doador de sentido numérico, mais que ambiente de competição. Durante a realização da proposta deve haver um respeito pelas ideias de todos, considerando os erros e acertos, valorizando e discutindo o raciocínio utilizado pelo aluno, verificando como estão sendo feitas as buscas de soluções e questionamentos dos alunos no grupo.

O conhecer e respeitar os limites um do outro no grupo indica modos de colaborar no jogo, mais que dominar. A solidariedade se fortalece quando todos têm que terminar as atividades para trocar de posto, e se fortalece o grupo que passa por todos os postos.

O jogo encaminha os alunos para uma atitude investigativa, a mesma solicitada na resolução de problemas: antes de jogar precisa realizar a leitura das regras, fazer um levantamento dos dados do jogo, formular hipóteses, executar estratégias, e avaliar a eficiência da jogada realizada para que consigam a vitória.

A jogoteca demanda do professor conhecer o jogos para elaborar questões que explorem regularidades matemáticas a partir de situações possíveis de serem vivenciadas na vivência do jogo.

Referências

- GRANDO, R. C. A, **O Jogo e suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino Aprendizagem da Matemática**. Campinas, SP, 1995. 175p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- INCLUD-ED. **RELATÓRIO INCLUD-ED FINAL** Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. Universidade de Barcelona, 2012.
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de aprendizagem: uma outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

CULTURA CORPORAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: TEMPOS, ESPAÇOS E SENTIDOS¹

MENDONÇA, Fernando Medeiros²; **MARCHI**, Francisco Luiz De³; **SILVA**, Luciano Roberto Da⁴

Palavras-chave: Cultura Corporal, Escola de Tempo Integral, Educação Integral

Introdução

Nesse tempo de grande instabilidade e pressão social, diversos segmentos da sociedade apontam a todo momento que a Educação é essencial para qualquer tipo de transformação social. Essa demanda, influenciada pelo pensamento hegemônico, resulta em ações estatais e da sociedade civil que interferem e disputam diretamente os projetos da forma dominante de educação na sociedade moderna: a escola.

Pois bem, falar sobre a escola hoje nos impõe a tarefa de destacar sua gênese, sua história e especialmente as transformações histórico sociais pelas quais vem passando. Dentre essas transformações, ganha destaque a imposição de novas tarefas e funções sociais à instituição escolar. Num contexto de expansão da ampliação da jornada escolar via Plano Nacional de Educação (PNE), esse talvez seja um dos seus maiores desafios.

Ao encarar esse desafio de dentro da escola, a partir da experiência como bolsista do subprojeto de Educação Física do Projeto de Iniciação a Docência (PIBID), da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) numa escola de tempo integral (ETI) da rede municipal de Goiânia, várias inquietações e demandas de pesquisa e ação apareceram. Além das demandas gerais da escola, uma grande inquietação ganhou destaque a partir da dificuldade dos professores em lidar com a nova proposta de organização das ETIs do município de Goiânia, que se efetivou a partir do início do ano letivo de 2015. A partir de então pensamos como problema: Quais os sentidos das concepções e práticas pedagógicas envolvendo o universo da cultura corporal nos tempos e espaços da escola-campo de tempo integral da rede municipal de ensino de Goiânia?

Pensando nesses desafios fez-se imprescindível a investigação teórica de conceitos e concepções que envolvem a educação integral e a relação escola x sociedade x cultura corporal.

¹ Trabalho financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior(CAPES) por meio do Programa Institucional de Incentivo a Docência (PIBID).

² Bolsista PIBID/CAPES/Faculdade de Educação Física e Dança-UFG Goiânia.

³ Coordenador PIBID/CAPES/Faculdade de Educação Física e Dança-UFG Goiânia.

⁴ Supervisor da escola-campo PIBID/CAPES/Faculdade de Educação Física e Dança-UFG Goiânia.

Pretendemos a partir desse estudo ainda em desenvolvimento e com resultados parciais, na relação entre essas investigações e das ações em desenvolvimento na escola, propor possíveis caminhos que atendam os anseios históricos da escola na perspectiva daqueles que vivem do trabalho.

Justificativa

Em nossa sociedade, partindo de uma compreensão dialética e dinâmica da realidade, há um processo fundamental e constituidor da própria humanidade “que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 1985, p.120). Esse processo é a Educação. Para Saviani (1985, p. 39), como um direito, “a educação se destina à promoção do homem”. Homem este representando aqui o gênero humano é um ser situado, num dado momento histórico, numa dada localidade do planeta, numa dada sociedade, que possui uma certa cultura, uma linguagem, e que está inserido numa determinada relação de poder. Ter uma compreensão crítica da realidade significa almejar “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens”(SAVIANI, 1985, p.41).

Como vimos a Educação busca situar o homem na sociedade, contribuindo em sua compreensão da realidade. Assim, como poderíamos caracterizar a relação entre Educação e Sociedade? Muito se discute a esse respeito, especialmente no que tange a sobre-determinação de uma pela outra. Saviani (2009) faz essa discussão a partir das teorias pedagógicas com maestria, no entanto a reflexão que melhor expressa essa relação, para efeito desse trabalho é a de Paulo Freire:

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor frase para definir o alcance da prática educativa em face do limite a que se submete é a seguinte: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa*. Essa afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto superestrutura, só pode algo depois das transformações infraestruturais (Freire, 1995,p.96)

Caminhemos agora para um conceito central nessa relação entre sociedade e educação, o de Educação Integral. Cavaliere e Gabriel (2012, p.280) apontam que “em

geral, educação integral significa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos”. Isso significa que educação integral abrange diversas práticas educativas, dentro e fora da escola, que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo em também diversos lados e que, por isso, seu conjunto de ações, no horizonte, promovem a formação integral. Necessário ressaltar que a depender da qualidade e do posicionamento social dessas práticas educativas (que como nos alerta Freire (1975), nunca são neutras), nos mais variados âmbitos, sua ação pode não buscar a promoção do homem tal qual defendemos, junto com Saviani (1985), anteriormente.

Essa ressalva se faz essencial quando nos propomos a analisar a escola. Isso porque essa instituição é permeada pelo conflito de projetos em disputa que, em geral, dado interesse da classe dominante, buscam secundarizar sua função principal - como socializadora do saber elaborado - em favor de ações sociais que envolvem o cuidar, o proteger e o socializar-se. Nesse bojo é que emerge a ampliação da jornada escolar.

Limonta (2013, p.2) nos traz que suas pesquisas “[...]têm apontado que o tempo de escola ampliado não se destina prioritariamente ao conhecimento, melhor dizendo à aprendizagem dos conteúdos escolares”. Isso indica que a ampliação da jornada escolar, tal qual prevista na meta 6 do PNE, se trata de uma concepção de escola enquanto projeto social e não enquanto projeto educativo.

Para realização de um projeto educativo, o estudo da cultura corporal na acepção que baliza este trabalho deve ser encarado como conhecimento que “visa apreender a expressão corporal como linguagem” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 62).

Objetivos

Os objetivos da pesquisa envolvem a investigação, análise e compreensão do sentido das concepções e práticas que envolvem o trato do conhecimento da cultura corporal nos diferentes tempos e espaços pedagógicos da Escola de Tempo Integral, tomando como expressão empírica desta realidade a escola-campo do PIBID que compõe a Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Metodologia

Essa pesquisa se baseia na metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) com base nos princípios do trabalho coletivo expressos por David (1998). Essa opção metodológica emerge do fato de já estar inserido na comunidade escolar desde 2014, num subprojeto mais amplo que atua na escola a partir desta metodologia.

A característica da pesquisa-ação consiste na realização da pesquisa em conjunto com os sujeitos investigados, que são também colaboradores. Assim a própria demanda da pesquisa não se deu a priori, mas nas relações estabelecidas na etapa exploratória.

No intuito de investigar o problema considerando suas múltiplas determinações optamos por utilizar variadas técnicas de pesquisa como: a observação participante, as entrevistas semiestruturadas, revisão de literatura, análise de documentos e o seminário, técnica principal da pesquisa-ação.

Resultados

As ações desenvolvidas até então remetem a fundamentação teórica da pesquisa, a observação participante e seminário. Como colocado na justificativa, as pesquisas tem apontado que a realidade das ETIs tem sido a de realização de um projeto social. Na observação participante, essa tendência tem se reafirmado empiricamente.

Isso porque além da falta de estrutura, oriunda de uma ampliação da jornada escolar com investimento praticamente nulo em infra-estrutura, como é o caso da escola-campo, não houve qualquer espaço de formação ou capacitação para os professores realizarem a ETI como um projeto educativo. Isso foi constatado na participação em reuniões de planejamento organizadas pela SME e reafirmado pelos professores no seminário.

No âmbito da análise do sentido da cultura corporal na escola, o que temos de dado é a identificação dos tempos e espaços em que ela está presente. Além da disciplina de Educação Física, ela está presente diariamente no recreio, 2 vezes por semana num projeto de ação social do SESI (Serviço social da Indústria) e também esporadicamente como um elemento pedagógico e lúdico nas demais disciplinas.

Conclusões

O que se infere até então é que nos diversos tempos e espaços em que a cultura corporal está inserida na ETI em questão, ela assume vários sentidos, no entanto nenhum a trata como um conhecimento a ser conhecido, estudado e socializado, em consonância com o objetivo da escola.

Isso porque nas aulas de Educação Física a cultura corporal é compreendida como uma prática, uma atividade importante para a internalização de valores e habilidades básicas. Já para as demais disciplinas ela é entendida como uma atividade importante para diversas coisas como a promoção da disciplina, o desenvolvimento da coordenação motora, da saúde, da concentração e também como momento de liberação de energias.

Para o SESI, que tem um projeto de formação do corpo e da moral do trabalhador, a cultura corporal é compreendida no seu âmbito técnico, de treinamento de técnicas esportivas e disciplinar, de conformação dos sujeitos às regras sociais, de respeito ao próximo, obediência civil e de lazer como recomposição da força de trabalho.

Assim a continuidade da pesquisa aponta para a realização de entrevistas e revisão de literatura afim de triangular os dados com as constatações já realizadas, dando substância as análises já feitas e obtendo um retrato concreto dos sentidos da cultura corporal na ETI. Com isso buscaremos apontar de dentro da escola quais as possibilidades de resistência.

Referências

CAVALIERE, A. M.; GABRIEL, C. T. **Educação integral e currículo integrado**: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. *et al.* Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. cap. 19, p 277-294.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Campinas: Cortez, 1992.

DAVID, N. A. N. **Contribuições do Método Participativo para Capacitação de Professores de Educação Física Escolar**. Pensar a Prática, v. 1, p.5973,1998.

FREIRE, P. **Política e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, RJ: 1975.

LIMONTA, S. V. **Ensino e Aprendizagem na escola de tempo integral**: mais tempo para o conhecimento e o desenvolvimento. 11ª Jornada HISTDBR. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_simposio_9_505_sandralimonta@gmail.com.pdf> . Acesso em 09/04/2015.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1985.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41ª ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

O CINEMA NEGRO COMO REFERÊNCIA PARA A DISCUSSÃO DO RACISMO E HOMOSSEXUALIDADE NAS ESCOLAS DO PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS UFG

SOUSA, Francivaldo Alves de (Bolsista)¹; **SILVA**, Neidiâne Cardoso da (Bolsista)²; **OLIVEIRA**, Cleyse Santos de (Bolsista)³; **AMARAL**, Marcela Carvalho Martins (Coordenadora de Área)⁴.

Palavras-chave: Homossexualidade. Relações Raciais. PIBID. Cinema negro.

Justificativa / Base teórica

A homossexualidade e o racismo são questões de grande importância a serem discutidos na educação básica, uma vez que é um espaço de aprendizagem e também é composto por diferenças, além de haver conflitos relacionados a relações de poder, gênero, sexualidade, assim como o racismo. A escola por ser o ambiente onde o sujeito tem o seu primeiro contato com a educação formal, esta tem um papel preponderante na formação do pensamento social do mesmo, portanto, assim como outros, na instituição de ensino, os preconceitos devem ser discutidos e desconstruídos.

A representação do negro no cinema brasileiro é uma questão, ainda, bastante complexa, no que se refere à forma positiva de representação, e, quando se trata do negro homossexual, agrava-se. Desse modo, entendendo o cinema como uma fonte rica de pesquisa para a educação e uma ferramenta pedagógica que promove a aprendizagem de uma maneira “atrativa” nos alunos. Pretendemos discutir sobre essa temática, que muitas vezes resulta em diversos conflitos no espaço escolar, ocasionando desde o baixo rendimento do aluno até a sua evasão.

Historicamente o/a negro/a encontrou inúmeras dificuldades de inserir-se no cinema, tanto mundial, como o brasileiro, assim como em outros meios de comunicação da sociedade brasileira. As personagens negras eram interpretadas por pessoas brancas, através de uma de pintura corporal (blackface). Jefferson De faz uma comparação entre Brasil e Estados Unidos, relatando sobre a representação racial e a suas implicações, como a exclusão e os estereótipos:

¹ Faculdade de Ciências Sociais – FCS UFG. Email: mig.fas@hotmail.com;

² Faculdade de Ciências Sociais – FCS UFG. Email: neidianecardoso89@hotmail.com;

³ Faculdade de Ciências Sociais – FCS UFG. Email: cleise.2017@gmail.com;

⁴ Faculdade de Ciências Sociais – FCS UFG. Email: marcela.amaral@ufg.br.

O dado curioso é o fato de que no Brasil o desenvolvimento da decupagem, ou da linhagem cinematográfica, nestes primeiros filmes, deu-se pela exclusão dos negros e mestiços. Através dela buscou-se o “embranquecimento” das imagens do país. Nos EUA, diferentemente, a invenção da linguagem cinematográfica esteve, desde o início, intrinsecamente ligada à representação dos negros e das relações raciais. (DE, 2005, p. 20).

Tendo isso em mente, a questão a ser trabalhada aqui é: de que maneira se dá a distribuição do personagem negro homossexual no cinema brasileiro? E de que forma isso interfere na maneira como os alunos e alunas apreendem temas como racismo e homofobia a partir do cinema.

Na história do cinema nacional, muitos filmes que continham personagens negros eram interpretados de forma estereotipada, como arquétipos do tipo a mulata boazuda, negro de alma branca, crioulo doido, entre outros que expressam valores generalizados sobre esse grupo social.

O racismo no Brasil acontece de forma camuflada, escamoteada (no entanto, acontece também de forma explícita), e nas escolas do país não é diferente. Enquanto a homofobia acarreta desde piadas que ocasionam a evasão do/a aluno/a, até violência física e simbólica. Partindo desse pressuposto e entendendo a instituição escolar como um lugar de transformação, de formação de cidadãos pensantes e atuantes que partiu o interesse de problematizar essas questões através da relação cinema/escola.

O cinema é uma “fonte” de conhecimento tão importante quanto algumas correntes de pensamento, pois é capaz de promover desde a socialização dos sujeitos sociais, como também no processo de formação geral. Duarte enfatiza sobre o que é cinema, onde cita Christian Metz.

Para Christian Metz (1980), um dos “pais fundadores” da análise descritiva de imagens fílmicas, o cinema é um fato social e, como tal, não se presta a nenhum estudo científico mais rigoroso. Isso porque, quando se fala em cinema, está se falando de um amplo aparato multidimensional que engloba fatos que vêm *antes*, *depois* ou *por fora* do filme, como a infraestrutura de produção, o sistema de financiamento, a seleção de equipes técnicas e de atores, tecnologias de aparelhos, estúdios, biografias de cineastas, contexto sociocultural, filmagem, montagem, lançamento, reação de espectadores e crítica e etc. O filme é apenas uma pequena parte desse aparato, uma amostra, um produto construído a partir de uma determinada configuração de montagem que podemos identificar como cinematográfica. (DUARTE, 2009, p. 93).

Os recursos fílmicos ainda são pouco trabalhados nas escolas brasileiras, na maioria das vezes, devido à precariedade das estruturas das mesmas. Da mesma forma em que há um incentivo, criação de estratégias para incentivar os/as alunos/as para a leitura e contato com materiais de algumas áreas, entendemos que, o contato com o cinema/filme proporcionará ao aluno/a um conhecimento essencial para o mesmo/a refletir e questionar sobre si e sobre o seu meio. O questionamento, o debate, o contato com o outro e, principalmente o diálogo com o diferente, transforma a sociedade e conflitos nela existentes. É essa instigação que, acreditamos, o cinema proporciona. É necessário estimular o gosto pelo cinema, defende Duarte:

Do mesmo modo como temos buscado criar, nos diferentes níveis de ensino, estratégias para desenvolver o interesse pela literatura, precisamos encontrar maneiras adequadas para estimular o gosto pelo cinema. Nesse caso, gostar significa saber apreciar os filmes no contexto que eles foram produzidos. Significa dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive. Para isso, é preciso ter acesso a diferentes tipos de filmes, de diferentes cinematografias, em um ambiente em que essa prática seja compartilhada e valorizada. (DUARTE, 2009, p. 72).

Nesse sentido, a abordagem de filmes que podem trazer as temáticas ao debate faz-se necessário no contexto das sociedades contemporâneas e, especificamente, no contexto da escola de educação básica, considerando o desafio de formar indivíduos críticos e autônomos.

Objetivos

Este projeto tem por objetivo levar o debate sobre racismo e homossexualidade, sob a ótica do cinema brasileiro, nas escolas parceiras do PIBID Ciências Sociais, visando ressaltar a importância deste para compreendermos a representação do homossexual negro no cinema brasileiro e a partir dos reflexos dessa representação debater temas pertinentes à instituição, como o racismo e a homofobia, tendo como referência a lei 10.639/2003 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que dispõem sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a abordagem dos conteúdos de gênero, diversidade sexual e nas escolas de educação básica, respectivamente.

Metodologia

Neste projeto serão apresentados dois filmes de produção nacional, A Rainha Diaba e Madame Satã, que serão analisados em dois momentos diferentes.

Num primeiro momento, serão meditados internamente para extrair questões para uma segunda análise, que será realizada no Colégio Estadual Waldemar Mundim (localizado, no setor Vila Itatiaia, em Goiânia-GO) como mote de discussão entre os alunos e alunas os temas racismo e homofobia.

São contextos distintos, o primeiro se passa na década de 70, época da ditadura militar. A história acontece no Rio de Janeiro, bairro da Lapa, onde Rainha Diaba (Milton Gonçalves) é um chefe do tráfico da cidade que comanda do fundo de um bordel as negociações criminosas. No início do filme, um dos comparsas preferido de Diaba é preso pela polícia e daí é criado estratégias para a retirada do indivíduo da prisão. Os subordinados de Diaba criam um plano para tomarem seu poder e tentam matá-la, no entanto todos acabam morrendo de forma sangrenta. A trama envolve prostituição, tráfico de drogas, sexualidade e masculinidade.

O segundo filme retrata a história de João Francisco dos Santos (Lázaro Ramos), que vivia de forma intensa e contrária aos padrões morais da época, séc. XX. Tinha o sonho de ser artista, o que ocasionaria na sua transformação em personagem madame satã, representava alguns dos arquétipos que historicamente foi atribuído a sua raça no cinema (e em outras mídias) malandro, negro revoltado, negão. É um filme importante para pensar o lugar na sociedade que o negro tinha nos séculos passados, o lugar da subalternidade, e quando esse sujeito social confronta essa posição de inferioridade o conflito acontece.

Resultados / Discussão

O presente projeto encontra-se em fase de desenvolvimento e seus resultados são construídos em um contínuo processo de diálogo e interações entre a escola parceira e o subprojeto ciências sociais, entre os alunos da escola e os bolsistas de iniciação à docência.

Conclusões

A exibição dos filmes acontecerá nas escolas parceiras do PIBID, com debates e troca de vivências dos alunos e alunas envolvidas (os). Contribuindo para o empoderamento e afirmação das (os) estudantes, enquanto pessoas negras, com consciência de luta, mas também de estudantes não negros com interesse de contribuir no assunto.

Referências bibliográficas

DE, Jefferson. – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Cultura – Fundação Padre Anchieta, 2005. 232p.: il.- (Coleção Aplauso. Série cinema Brasil / coordenador geral Rubens Ewald Filho).

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TRAJETÓRIA DOCENTE E HISTÓRIA DE VIDA: UMA TENTATIVA PARA ELUCIDAR A PESQUISA-AÇÃO COMO MÉTODO DE PESQUISA.

PARIZOTTO, Giovanna Moreno¹; **GENOVESE**, LUIZ GONZAGA ROVERSI²;
SOARES, M. H. F. B.³

Palavras-chave: Pesquisa-ação, Formação continuada, pesquisador em formação.

Introdução

O lado parcial do pesquisador me inquieta. Sentimento que me leva a questões do tipo: “O que pode de fato limitar o que é válido em uma pesquisa científica?” Fiz-me e faço esta pergunta, em boa medida, devido aos cinco longos anos de efetiva docência em física na rede pública estadual em Goiás. Aguçado ainda mais neste reingresso no campo universitário onde me encontro como pesquisadora em formação, ao realizar o curso *stricto sensu* de pós-graduação em ensino de ciências e matemática. Mas, em certa medida, tais questões indicam que a parte importante da pesquisa está fora do pesquisador. Assim, outra pergunta relevante é deixada de lado: afinal quem sou eu? Professora em formação? Pesquisadora atuando como professora? A seguir, farei uma tentativa em desvelar o “eu” do pesquisador/professor em formação e seu impacto na pesquisa.

Justificativa

Ao tratarmos da ausência de neutralidade da ciência, apresenta-se a noção de uma realidade construída, conforme Demo (2012). O que será capaz de ser discutido em uma pesquisa científica é um recorte da realidade, que exige qualidade formal e política, obedecendo a critérios internos, coerência, consistência, originalidade, objetivação e critérios externos - tais como intersubjetividade e subjetividade. E nesta última, “significando a opinião dominante da comunidade científica em determinada época e lugar.” (DEMO, 2012). Mas, não somente a mim, “(...) a investigação é uma atitude - uma perspectiva que as pessoas tomam face a objetos

¹ CPMG Waldemar Mundim, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática/ UFG – e-mail: giovannaparizotto@gmail.com;

² Instituto de Física/UFG – e-mail: lgenovese@ufg.br;

³ Instituto de Química/UFG – e-mail: marlon@ufg.br;

e actividades. Académicos e investigadores profissionais investigam aspectos pelos quais nutrem interesse.” BOGDAN e BIKLEN (1994, p. 292)

Triviños (2009, p.15 -16) chega a discutir o ecletismo e indisciplina na produção de dissertações e teses, e tangencia a questão que trato como principal: a nossa formação profissional, acadêmica, continuada... Como tentativa de sanar tais equívocos, Triviños (2009, p. 16) propõe a disciplina intelectual, a indagação dos “problemas essenciais” do trabalho em busca de evitar a perda de tempo. Ao buscar pela “essência” do problema do trabalho, recorro a minha história de vida. Mas, em Triviños (2009, p. 135-136) não sou encorajada a fazer isto, pois história de vida trata-se, de forma geral, de uma técnica para se investigar pessoas relevantes para a pesquisa, e não há menção de si próprio. Esquecimento (ou erro) que atesta contra as próprias convicções ou prescrições como, por exemplo, o “único instrumento, pode dar uma visão unilateral da pessoa, incompleta, ou falsa, devido a muitas razões.” (TRIVIÑOS, 2009, p. 136).

Porém, de acordo com a história de vida é possível verificar que a investigação-ação é propícia já que nesse momento profissional, pessoal e acadêmico envolvo-me ativamente na investigação, com honestidade, rigor sistemático e de forma a agregar pessoas em face de questões específicas.

Objetivos e Metodologia

Desta busca de autoconhecimento no intuito de aproximar-me da pesquisa-ação, relato minha história de vida de modo semelhante a Pierre Bourdieu, no livro Esboço de Auto-análise (BOURDIEU, 2004, apud GENOVESE et al, 2015, p. 3)

Para isto, auxilio-me em três momentos: o primeiro ligado ao posicionamento originária do sujeito, sua trajetória e adesões sociais, o segundo relativa a minha posição no campo de especialistas, tal como um inconsciente acadêmico e o terceiro, de forma a objetivar os aspectos ligados ao universo escolástico, com reforçada atenção a ilusão da ausência de ilusão. (BOURDIEU, 2004, apud GENOVESE et al, 2015, p. 3). Neste trabalho, tratarei do primeiro e segundo momentos.

O primeiro momento: a busca do “eu”

Ao realizar a narração de minha história de vida (PARIZOTTO, 2015), com suas limitações e esquecimentos, percebe-se a necessidade de buscar respostas a

situações conflitantes da família. Outro momento marcante de minha formação tanto social quanto escolar – por que não acadêmica? - seria o fingir a compreensão de um determinado fato, a fim de evitar comentários críticos a minha inteligência, pois tenho facilidade extrema de memorização.

A busca por pertencimento ao grupo, uma adaptação menos “arriscada”, a vontade de agradar e ser aceita também aparece com bastante frequência no relato (PARIZOTTO, 2015, p.6).

Na graduação, o fracasso, o medo, a angústia foram comuns no primeiro ano de bacharelado em física (PARIZOTTO, p. 4-6). Após o nascimento da primeira filha no quarto semestre da modalidade, foi nítido que não poderia continuar no mesmo, tanto por falas, gestos, olhares, pré-requisitos, horários de disciplinas... E então, me desloco para a modalidade de licenciatura e me insiro no mercado de trabalho como professora particular. Após cerca de um ano, passo a integrar a equipe do laboratório de tecnologia da informação e mídias educacionais (LabTime), por volta do nono semestre como aluna da Universidade Federal de Goiás.

Esta ideia de pertencimento a um grupo retorna quando participo do Grande Grupo de Pesquisa (GENOVESE, 2013), ligado ao Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás. A noção de Pequeno Grupo de Pesquisa efetivou-se no ano de 2014. Características como discussões informais sobre educação, colaboração didática e pedagógica, ausência de hierarquia explícita marcaram o início do Pequeno Grupo de Pesquisa - PGP Waldemar Mundim (GENOVESE, 2012).

Quanto a docência, uma característica que me incomodou/incomoda é a relativa à autoridade. Com a experiência do trabalho colaborativo e de relativa experiência na docência, passei a almejar ser admirada e não temida pelos alunos. Mas, os benefícios de autoridade autoritária ainda me entorpecem. Ainda mais no atual momento de meu local de trabalho, atualmente Colégio da Polícia Militar de Goiás. É difícil se livrar dos modelos, argumentar contra experiências bem sucedidas que ignoram o contexto.

2º momento: objetivar a posição ocupada no campo dos especialistas.

A maneira como os professores divulgam suas práticas, aconselham colegas menos experientes, trocam experiências bem sucedidas ou discutem ações em determinada turma é predominantemente na forma de narrativa, e que possibilitam generalizações naturalísticas conforme STAKE (1983, apud LUDKE e ANDRÉ,

2012, p. 19). O que BLUMER (1970 apud ELLIOTT, 1990 – cap. II, p. 28) poderia chamar de conceito sensibilizador, onde “o conceito definidor nos ensina o que temos que observar, enquanto o conceito sensibilizador nos proporciona meramente uma orientação geral em torno do qual observar.” Blumer (1970, apud Elliott, 1990) . De certa forma, muitas orientações pedagógicas são baseadas nessa premissa, em “estudos de caso” bem ou mal sucedidos. O uso de conceitos sensibilizadores ao extremo acaba por eliminar a reflexão do professor sobre sua docência, e este passa a importar e colecionar casos de outros colegas com maior capital docente a fim de sentir que pertence a este universo escolástico. (GENOVESE; CARVALHO, 2012). O que culmina na desconsideração do contexto em que tais práticas ocorrem, como uma verdadeira generalização formalista ou estatística pode o fazer.

O professor em formação, seja inicial ou continuada, adentra ao mundo acadêmico de forma radical ao ponto de não considerar suas concepções, ignorar seus conceitos sensibilizadores. É o medo de não corresponder a qualidade formal, conforme DEMO (2012, p.23-27). Porém, não adianta ignorar este currículo oculto, por HODSON (2000, p.8). Ele estará presente, na mera distração do professor. Por isso a reflexão, como forma de autoconhecimento, de manejo político e formal da atividade docente.

Conclusões prévias

Este exercício busca confrontar elementos de meu cotidiano como professora em formação continuada com a noção de pesquisa-ação. Para Carr e Kemmis (2004, p. 179) cinco pontos podem ser levantados a fim de evidenciar a pesquisa-ação como adequada a professores. Primeiro, a pesquisa-ação proporciona uma visão dialética da realidade (teoria e prática), exigência do fazer docente cotidiano. Segundo, as categorias da pesquisa-ação são categorias interpretativas ligadas a estruturas linguísticas próprias dos professores, de sua experiência em sala de aula, de suas observações ingênuas ou não, de sua experiência. A terceira é a de emancipação de sua “culpabilização” pelas mazelas da educação, pois a pesquisa-ação pode ser instrumento para superar este “*coitadismo*” ao obter esclarecimentos de que condições ideológicas mais amplas moldam sua atividade profissional, além e por meio das imposições legais. Em quarto, o quanto mudar pode ser “demorado”, mal quisto devido a ordem social imposta. Assim como discute Bogdan e Biklen (1994), onde “Uma outra característica dos dados da investigação-ação, como acabámos de

ilustrar, é a de que eles são habitualmente obtidos e usados para serem apresentados como denúncia”. BOGDAN e BIKLEN (1994, p. 299).

A pesquisa-ação é a modalidade de pesquisa capaz de unir aspectos da história de vida do professor com a qualidade formal exigida em sua formação continuada pois assim não experimentará inconsistência entre responder as exigências acadêmicas e valorizar o seu local de trabalho. O sentimento de afastar-se do contexto escolar, do *status quo* que é alterado ao ser aceito pela academia e que impacta o ambiente escolar, a posição inferiorizada que o professor de carreira experimenta quando no ambiente acadêmico, a sensação de “atraso intelectual”, a “imponderabilidade” do conhecimento tácito são aspectos que a serem incorporados a sua formação em pesquisa.

A investigação-ação exige do pesquisador esta autoanálise tanto individual como no grupo em que está inserido, em busca de aprimoramento de suas práticas e mudança social. Afinal, “Ao preocuparem com estes assuntos, os investigadores da investigação-ação assumem sempre que a investigação irá refletir seus valores. A investigação acadêmica também reflecte valores.” BOGDAN E BIKLEN (1994, p. 294).

Para mais, realizar um esforço de análise da própria história de vida, ao pesquisador é válido, pois esclarece intenções, aproxima-o da realidade o quanto possível, análogo a Demo (2012, p.27-32) ao tratar da realidade construída na demarcação científica.

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

DEMO, Pedro. Demarcação científica. In _____ **Metodologia científica em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012. p.16-40

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari. II-Plano de Investigação. 2- Estudos de Caso. In _____ **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal, 1994. p.89-97.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari. VIII- Investigação qualitativa aplicada em educação: avaliação, pedagogia e acção. 3 -Investigação-ação. In _____ **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, 1994. p.292-300.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. 1-Questões preliminares básicas. 1- Necessidade de disciplina. In _____ **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 2009. p.15-17.

- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. 5-Pesquisa qualitativa. 3- Um tipo de pesquisa qualitativa. O estudo de caso.. In_____ **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 2009. p.133-137
- HODSON, Derek. Filosofía de la ciencia y educación científica.In_____PÓRLAN, R; GARCIA, J. & CAÑAL, P.(orgs). **Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias**. Sevilla, Diada Editora, 2000.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. Teachers, Researchers and Curriculum. In_____ **Becoming critical: education knowledge and action research**. Routledge, 2003.p. 7- 45
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. Action Research as Critical Educational Science In_____ **Becoming critical: education knowledge and action research**. Routledge, 2003.p. 179-214
- ELLIOTT, John. ¿En qué consiste la investigación en la escuela?.In_____ **La investigación-acción en educación**. Ediciones Morata, 1990.p. 23-26
- ELLIOTT, John. Investigación en el aula:¿ciencia o senso común?.In_____ **La investigación-acción en educación**. Ediciones Morata, 1990.p. 27-38
- ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio .GERALDI, Corinta Maria Grisolia (Org). In_____ **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Mercado de Letras, 1998.p. 137-152
- GENOVESE, Luiz Gonzaga. **Apresentação do GGP-PIBID-Física e de seus PGP como forma de autocompreensão para a transformação do Campo Escolar e Universitário: uma perspectiva crítica de formação**. Goiânia: UFG, 2015. 11p.
- GENOVESE, L. G. CARVALHO, W. L. A construção dos campos escolar e da escola e o capital docente de uma professora de ciências: contribuições do corpus teórico de P. Bourdieu. In_____ **CARVALHO, L. & CARVALHO, W. (Orgs.).Formação de Professores e Questões Sócio-Científicas no Ensino de Ciências**. São Paulo: Escrituras, 2012.
- PARIZOTTO, Giovanna Moreno. **Narração da História de Vida de Giovanna Moreno Parizotto**. Goiânia, julho de 2015.

DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DOS PIBIDANOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

COSTA, Greice Kelly Nascimento Santos (bolsista); **CARVALHO**, Andrea dos Guimarães (bolsista); **FREITAS**, Guilherme Gonçalves (bolsista); **PEREIRA**, Leila dos Reis (supervisora); **CHAVEIRO**, Neuma (orientadora).

Palavras-Chave: Atendimento Educacional Especializado; Aprendizado; Surdos e PIBID.

Justificativa

Após a Declaração de Salamanca, as Políticas Públicas Educacionais foram articuladas com a intenção de evitar a “exclusão” dentro das escolas. Sendo assim, buscou repensar nas práticas pedagógicas, tendo em vista uma educação de qualidade para todos e, conseqüentemente, melhorar o aprendizado de alunos com Necessidade Educacionais Especiais – NEEs. Com a aprovação de Leis e Decretos que regulamentasse e facilitasse o desenvolvimento dos alunos, foram instituídas nas escolas, programas de ensino que estabelecessem recursos pedagógicos apropriados e adaptados.

Essas medidas foram tomadas para garantir acesso e aprendizado, reconhecendo assim as diferenças e peculiaridades dos indivíduos, para que os métodos, técnicas, metodologias e recursos sejam apropriados e propiciem tal qualidade ao ensino.

De acordo com Garcia et al.:

O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (2009, p.1).

Assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é o trabalho pedagógico pensado para cada aluno, respeitando suas singularidades, possibilidades e especificidades, elaborando estratégias que minimizam as diferenças de desenvolvimento e aprendizagem dentre as diversidades educacionais presentes nas escolas inclusivas.

Em relação no atendimento dos alunos com surdez, o ensino complementar é essencialmente de cunho linguístico. Segundo ALVES et al.:

No AEE de Libras: o AEE deve ser planejado com base na avaliação do conhecimento que o aluno tem a respeito da Libras e realizado de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua em que o aluno se encontra. Após a avaliação inicial, o professor de Libras precisa pensar na organização didática que implica o uso de imagens e de todo tipo de referências. O AEE em Libras fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula. Esse atendimento contribui para que o aluno com surdez participe das aulas, compreendendo o que é tratado pelo professor e interagindo com seus colegas. A proposta didático-pedagógica para se ensinar português escrito para os alunos com surdez orienta-se pela concepção bilíngue - Libras e português escrito, como línguas de instrução destes alunos). O objetivo desse atendimento é desenvolver a competência linguística, bem como textual, dos alunos com surdez, para que sejam capazes de ler e escrever em língua portuguesa. [...] (2010, p. 12)

Consta ainda como perfil do professor de AEE, no Manual de Orientação: Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), dentre outras, orientações e atribuições que o educador desta sala esteja articulado com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino.

Uma das atividades do Subprojeto Letras: Libras, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Federal de Goiás – UFG, é desenvolvido no AEE, com atendimentos no contra turno para alunos surdos do ensino fundamental I, II e Ensino médio, com recursos e metodologias apropriadas, visando atender as necessidades dos alunos conforme a série e o nível em que se encontra. Essa é uma ação inédita no contexto PIBID e que requer, portanto, uma constante ação – reflexão – ação das atividades de ensino da Libras na educação inclusiva.

Objetivos

- Investigar e refletir, criticamente, sobre os desafios atuais no atendimento educacional especializado para os alunos surdos;
- Desenvolver ações que atendam às necessidades educacionais dos alunos surdos no contexto escolar e na sociedade, partindo dos conteúdos escolares vinculados às suas vivências na sociedade, a fim de possibilitar transformações em suas realidades institucionais e sociais;
- Criar estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento de aprendizado dos educandos.

Metodologia

A proposta do trabalho aborda uma metodologia qualitativa, enquadrando-se numa pesquisa-ação, buscando promover mudanças práticas didático-pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem complementares que são realizados nas salas de atendimento educacional especializado.

Segundo Franco (2005), a pesquisa-ação no campo da educação parte da investigação crítica recorrente de uma situação social concreta, desencadeada pelas necessidades de mudanças. Tal situação gera processos conscientes de ação-reflexão-ação coletiva entre os sujeitos envolvidos, motivando-os ao constante re-planejamento de estratégias e ações dialéticas almejando um caráter emancipatório destes sujeitos.

A investigação ocorre no Colégio Estadual Colemar Natal e Silva e contempla a participação de quatro alunos pibidianos do curso de Letras - Libras (dois surdos e dois ouvintes), quatro coordenadoras do projeto PIBID (duas professoras regentes do Colégio e duas da Universidade Federal de Goiás-UFG) e um total de dezesseis alunos surdos (13 do período matutino do nível médio e três do período vespertino do nível fundamental).

Tem como instrumentos de investigação: um estudo dos documentos; norteadores que direcionam as práticas escolares da instituição (Projeto Político Pedagógico, currículo de referência de bimestralização da Secretaria Estadual de Educação); observação e discussão crítico-reflexiva das práticas didático-pedagógicas e conteúdos abordados pelos professores de sala e de recurso; avaliação e orientação continuada das novas práticas propostas nos atendimentos dos alunos surdos nas salas de AEE pelos pibidianos junto os coordenadores.

No primeiro momento, uma investigação foi realizada visando um entendimento tanto das práticas pedagógicas anteriormente abordadas como dos documentos norteadores dessas práticas, associadas com entrevistas feitas com professores de sala e intérpretes de Libras, além das reuniões orientativas com as coordenadoras do projeto PIBID, obtendo-se informações complementares sobre as necessidades dos alunos surdos.

No segundo momento, em pares, os pibidianos construíram propostas de atividades que foram aplicadas no atendimento educacional especializado.

No terceiro momento as propostas foram apresentadas aos alunos surdos, no período matutino para os alunos surdos do nível fundamental e, no vespertino, para os alunos surdos do ensino médio e um do oitavo ano e posteriormente pretende-se re-avaliar as ações aplicadas através de uma análise crítica das práticas, seguida de seus resultados serão descritos em um relatório final.

Resultados Parciais

Para investigação inicial dos alunos atendidos nos períodos matutino e vespertino, teve-se como proposta a busca por relatos dos próprios professores, intérpretes, coordenadoras, pais e até mesmo de alguns alunos surdos, cujo associados a suas dificuldades de aprendizado e dos objetivos a serem alcançados dentro do AEE.

Tendo em vista das dificuldades de aprendizado, e sugestões que nortearam ao longo dessas investigações, e dos relatos apresentados pela equipe pedagógica, o foco na construção de redações não interessavam boa parte dos alunos do período vespertino, uma vez que os mesmos sustentaram que o ambiente do AEE está mais voltado para fases iniciais e não para eles que já cursavam o nível médio. Já no matutino, a busca pelo ensino básico de Libras, adjunto o ensino de português teve como necessidade principal, pois dos alunos que frequentam a dificuldade para associação de palavras tanto no português quanto na Libras é presente.

Com base nessas informações, para fundamentação das atividades, os PIBIDIANOS construíram ações articuladas a cada nível de escolaridade. Dos alunos que frequentavam no período matutino, tendo em vista as dificuldades de aprendizado e associação de palavras, buscou-se na literatura infantil trabalhar os gêneros textuais, associados à exercícios de interpretação, partindo para resoluções e atividades que permitisse os alunos a refletirem sobre sua prática e vivência na sociedade. Além disso, tem-se buscado trabalhar no ensino médio conteúdo de cada gênero numa perspectiva transdisciplinar, mas com foco motivador para a busca de futuras profissionalizações tais como: atividades com charges associada ao perfil de um futuro cartunista; construção de noticiários de revistas associada ao perfil de um futuro jornalista etc, a fim de conscientizar os alunos da existência da relação complementar das disciplinas no entendimento e interpretação de um contexto discursivo, seja ele textual ou comunicativo, e de suas aplicabilidades no cotidiano

social, com vistas à emancipação, e, futuramente, mercadológico induzindo-os, assim, quanto à importância dos conteúdos escolares em suas vidas cotidianas práticas e no entendimento reflexivo dos acontecimentos naturais e sociais dos quais eles, alunos surdos, estão envolvidos.

Conclusão

Neste no cenário do AEE, tanto na produção do conhecimento quanto na intervenção, destacou-se com experiências que buscaram problematizar a participação conjunta de alunos surdos, pibidianos, professores supervisores e coordenadores do PIBID, sendo essa articulação um dos grandes desafios da nossa ação no AEE. Este trabalho aponta que o processo de construção de identidade surda em sala de aula tem proporcionado autonomia aos alunos surdos, com reconhecimento de suas potencialidades e principalmente valorização da Libras.

Referências

- ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula, DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Rev. Educação e Pesquisa.. V.31, n.3, p.483-502. São Paulo: Universidade Católica dos Santos, set/dez.2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9936&Itemid=. Acesso em: 08/09/2015
- GARCIA, Aleksandra D; DAGUIEL, Fátima G. Nogueira; FRANCISCO, Fernanda P. S.. **Atendimento Educacional Especializado**. 2009. Disponível em http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/tecnologiaassistiva/Curso%20de%20Extens%C3%A3o%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20estrat%C3%A9gias%20pedag%C3%B3gicas%20para%20favorecer%20a%20inclus%C3%A3o%20escolar/GARCIA_FRANCISCO_E_DAGUIEL_OK.pdf Acesso em: 08/09/2015

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL PARA A SUPERAÇÃO DE PRECONCEITOS

CAMPOS, Gustavo de Aguiar¹; **LIRA**, Lanussy Karoliny Oliveira²; **INOCÊNCIO**, Ana Paula Marçal³; **SILVA**, Lueli Nogueira Duarte⁴.

Palavras chave: Orientação profissional, Psicologia, PIBID, Preconceitos

Introdução

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵, tem como objetivo promover o contato dos alunos de licenciatura com a prática da docência durante a graduação. No PIBID de Psicologia da Universidade Federal de Goiás (UFG), uma das disciplinas ministradas é intitulada “Projeto de vida: Orientação Profissional”, que trabalha com alunos do segundo ano do ensino médio no Colégio Estadual Pré-Universitário (CEPI), na cidade Goiânia – GO. A disciplina tem duração de um ano com uma aula semanal de 50 minutos.

Essa disciplina faz parte do programa educacional de escola em tempo integral, adotado pelo governo de Goiás e intitulado “Novo Futuro”. O objetivo central da mesma, obrigatória no currículo básico, é que, ao final do ano letivo, os alunos construam o seu projeto de vida e profissional, no qual serão delineados objetivos e metas a serem alcançados depois do ensino médio. É disponibilizada ao professor uma apostila que serve como material didático para a realização das aulas.

Justificativa

Para o aluno de licenciatura a inserção em sala de aula é parte fundamental de sua formação, é quando este pode articular teoria e prática. Adquirir experiência formativa, desenvolver atitudes e valores da profissão docente, além de ter contato com a realidade escolar.

¹ Bolsista PIBID – Psicologia/UFG – e-mail: gustavodeaguiarcampos@hotmail.com

² Bolsista PIBID – Psicologia/UFG – e-mail: lanussylira@gmail.com

³ Supervisora da disciplina – CEPI/Goiânia – e-mail: anapaula_biologia@hotmail.com

⁴ Coordenadora da disciplina – Psicologia/UFG – e-mail: lueliduarte1963@gmail.com

⁵ Agência de fomento do PIBID para alunos da licenciatura.

Para a escola parceira, o contato direto com o pessoal da universidade e com seus referências teóricas e metodológicas, possibilita a reflexão, a construção e a reconstrução de conhecimentos e práticas pedagógicas.

Para os alunos do ensino médio que estão matriculados na disciplina ministrada pelos bolsistas, o contato com estes proporciona um ambiente de troca de conhecimentos, além da possibilidade de apreensão dos conhecimentos e das discussões atuais da academia.

Este projeto de orientação profissional visa possibilitar aos estudantes fazer a escolha de seu futuro profissional a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva da realidade. Considerando que os seres humanos são multideterminados e que os preconceitos são alguns dos determinantes fundamentais das escolhas e das oportunidades de emprego que esses alunos terão, parte-se do pressuposto de que a superação do preconceito é parte necessária dessa formação crítica.

A escola é parte importante da formação das crianças e adolescentes. Segundo Bock (2002), a escola é reprodutora da ideologia e dos saberes hegemônicos. Ao passar um tipo de saber para os estudantes, exclui assim, outros saberes e formas de conhecimento. “A escola, enquanto instituição e espaço de formação pedagógico-social têm um importante papel, tanto na difusão dos diversos tipos de preconceito quanto na superação deste” (JESUS, 2012). Não só a escola, como também a psicologia, nos últimos anos, tem se voltado para o estudo e a discussão sobre a diversidade, objetivando a superação de preconceitos e saberes hegemônicos. Com isso, buscamos alinhar os saberes psicológicos com a potencialidade de superação de preconceitos que a escola nos dá, para que no futuro, a escolha de uma profissão, dentre outras escolhas, sejam menos pautadas em discriminações e exclusões.

Objetivos

Este presente trabalho pretende contribuir para a superação de preconceitos, em particular, na escolha profissional, para que esta se pautem em uma reflexão crítica da sociedade neste momento histórico.

Metodologia

Para trabalhar os temas da orientação profissional, recorreu-se da abordagem sócio-histórica de Vigotski. Visto que, para este autor, os processos psicológicos estão ligados ao mundo material e a forma de vida que os seres humanos vão construindo ao longo do tempo, (BOCK, 2002). Ou dito de outra forma, as funções psicológicas superiores se constituem por meio das interações sociais, ou das relações humanas, sociais e culturais.

A partir dessa abordagem, consideramos que os alunos possam questionar suas escolhas, elaborar seus conflitos, refletir sobre atitudes preconceituosas em relação as profissões e as pessoas e ter consciência sobre as determinações que influenciam suas decisões. Propomos assim uma outra forma de orientação profissional, diferente da tradicional que visa encontrar a profissão adequada para certo perfil de indivíduo, de modo a melhor adaptá-lo a essa sociedade.

O conteúdo foi dividido em quatro unidades a serem trabalhadas ao longo dos dois semestres letivos. Escolhemos trabalhar com aulas expositivas dialogadas, possibilitando aos alunos intervir, comentar, discordar e perguntar acerca dos conteúdos trabalhados. Para tanto, recorreremos também ao uso de filmes, músicas, poesias e imagens que, de algum modo, se relacionem ao tema, o que tem possibilitado novas formas de aprender e ensinar.

Na primeira unidade, foram feitas as apresentações dos bolsistas e do curso de psicologia da UFG e foram mostradas as formas de acesso e permanência nas universidades públicas. Na segunda unidade, com o objetivo de criar uma base de conhecimentos filosóficos, psicológicos e sociológicos para que os alunos pudessem fazer sua escolha profissional, de forma mais autônoma e consciente, foi trabalhada inicialmente a adolescência, entendida como um constructo histórico e social, que vem se constituindo de forma singular e particular ao longo dos anos (CALLIGARIS, 2000). Conversar sobre a adolescência, seus impasses e desafios no mundo moderno, se faz necessário para o desenvolvimento da autonomia do próprio adolescente. A última parte desta unidade aborda os determinantes das nossas vidas e das nossas escolhas, na medida em que, para a abordagem sócio – histórica, o ser humano é multideterminado, principalmente, por fatores históricos, sociais, biológicos e culturais. Nesta discussão, destacamos algumas instituições

sociais que mais interferem em nossas vidas, como: família, amigos, religião, escola e as mídias.

Nas terceira e quarta unidade, em andamento, estão previstas atividades de apresentação das áreas do conhecimento que dividem os cursos nas universidades, como: exatas e tecnológicas, biológicas, humanas e linguísticas/artes. Em seguida, os alunos terão contato direto com profissionais de algumas áreas de maior interesse da turma. Pretende-se que os profissionais convidados possam falar um pouco de suas profissões, do mercado de trabalho, dos encantos e dos desafios enfrentados.

Resultados

O PIBID, enquanto projeto de iniciação à docência, tem como objetivo principal colocar estudantes de licenciatura em contato direto com a sala de aula. Ao se pensar em resultados da nossa atuação, é consenso entre os bolsistas como o projeto contribui para o ganho de experiência dentro e fora de sala de aula.

Na licenciatura em Psicologia da UFG, o contato com a prática em sala de aula se dá somente durante o estágio, porém o PIBID aparece como mais uma forma de se ter essa experiência. Ao dar aula, o licenciando vê a possibilidade de articular a teoria aprendida na universidade com a prática exigida na sala de aula, além da necessidade de retomar e revisar os conteúdos já vistos em sala de aula. O bolsista desenvolve ainda técnicas de transposição didática, para que os conhecimentos sejam passados de forma acessível aos alunos do ensino médio. O ministrar, planejar e desenvolver a disciplina, trouxe aos alunos a possibilidade de estar com uma grande quantidade de alunos, cada um com suas especificidades, o que contribui para que o licenciando possa ter contato com várias experiências de existência e a heterogeneidade que compõe uma sala de aula em uma escola pública.

Para os alunos do ensino médio, nossa inserção na disciplina proporcionou-lhes entrar em contato com uma perspectiva crítica acerca da realidade a que estamos submetidos. É notável como a forma de pensar dos alunos vêm mudando ao longo da disciplina. A partir de questionários aplicados e das discussões realizadas, notamos que alguns alunos mudaram a escolha da profissão, muitos,

inclusive, optando por cursos menos valorizados, de menor prestígio e status, por exemplo. Além disso, algumas falas denotam a mudança na forma de pensar as profissões, que antes continham elementos preconceituosos e excludentes.. Dentre esses casos, pode-se relatar a seguinte fala: “eu não seria professora porque a pessoa tem que gostar mesmo do que faz”.

Conclusão

Conclui-se que os preconceitos são fortes influências nas escolhas. Como relatado acima, em algumas falas e mesmo nos questionários, nota-se que algumas profissões antes estigmatizadas e desprestigiadas, como as licenciaturas, agora estão sendo mais valorizadas e/ou escolhidas pelos estudantes.

O posicionamento crítico, tanto por parte da escola como por parte dos professores, se faz fundamental na relação estabelecida entre jovens e outras camadas da sociedade, proporcionando assim as condições de autonomia desses sujeitos. O aluno que, de alguma forma, tem a possibilidade de superação de seus preconceitos, muitas vezes trazidos de casa, pode ter mais autonomia na escolha profissional, conforme suas preferências e habilidades pessoais, bem como ser um ser humano mais feliz.

Referências bibliográficas:

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.

CALLIGARES, C. *A adolescência*. Coleção Folha Explica. São Paulo: PUBLIFOLHA. 2002.

JESUS, V. F. *O papel da escola na superação do preconceito*. Brasil. 2012. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-papel-da-escola-na-superacao-do-preconceito/99476/>>. Acesso em: 28 de setembro de 2015.

PROGRAMA NOVO FUTURO; INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – *Apostila de Aulas do Projeto de Vida*. Sem data.

A APRENDIZAGEM NO ESPAÇO NÃO FORMAL A PARTIR DE UMA TARDE NO ZOO

DIAS, Heloísa Gomes (bolsista) ¹; **ALVES**, Lucas Rodrigues (coautor) ²; **FERREIRA**, Leandro (coautor) ³; **SHUVARTZ**, Marilda (orientadora) ⁴.

Palavras-chave: Zoológico, Aprendizagem, Espaço não formal, Interdisciplinaridade.

Justificativa / Base teórica

O presente trabalho trata se de um relato de experiência vivido com o projeto PIBID Interdisciplinar: “Alfabetização e letramento científico: Uma leitura do mundo”, e que teve como objetivo geral favorecer a alfabetização científica dos alunos e familiarização com conceitos científicos presentes no cotidiano da própria criança.

Como futuros geógrafos, biólogos e pedagogos, nossa atuação se dá por meio da investigação e intervenção, desenvolvendo na criança a capacidade de relatar, refletir, discutir e de se explicar em diferentes situações, enfocando principalmente o uso de espaços não formais como local de estudo. Esta possibilidade permite aprimoramento do conhecimento científico, ampliação do vocabulário e articulação entre a escrita e a leitura visual.

No ano de 2015, desenvolvemos o subprojeto com o tema “Os animais”, cujo objetivo foi utilizar o zoológico enquanto espaço não formal para desenvolver o tema proposto com os alunos do ciclo I, favorecendo o aprendizado da consciência ambiental e foi executado em três etapas.

¹ Faculdade de Educação/UFG – e-mail: heloisa.gdias@hotmail.com;

² Instituto de Estudos Socioambientais/UFG – e-mail: lucas.alvesgeo@gmail.com;

³ Instituto de Ciências Biológicas/UFG – e-mail: leo.ferreira@hotmail.com;

⁴ Instituto de Ciências Biológicas/UFG – e-mail: marildas27@gmail.com.

Diante das aulas observadas percebemos que a estrutura da sala era delimitada em cadeiras, mesas, quadro e algumas prateleiras com livros. Verificamos que a professora trabalhava com textos e atividades baseadas nestes, desenhos e pinturas relacionados a algum determinado tema. Apesar da notável participação dos alunos, eram quase sempre os mesmos que participavam juntamente com a professora. Talvez a estrutura do espaço formal fosse um inibidor da participação de outros.

Dentre esses aspectos, devemos lembrar-nos de uma peça bastante importante: o envolvimento de alunos que não são acostumados a participar ativamente da aula (discussões, dificuldades de resolver atividades, “indisciplina”). Buscando o espaço não formal para o ensino, incluímos este tipo de aluno que obtêm dificuldades de participação da aula, pois buscamos sair desse meio formal, (de sala, um professor na frente, mesas, cadeiras enfileiradas), e damos espaço a lugares que possam concretizar o conhecimento adquirido em sala de aula, fortalecendo a relação social e a troca de informações, onde a emoção da criança tende a falar mais alto.

Nessa perspectiva, além de possibilitar a participação mais espontânea, o espaço não formal viabiliza materializar os conceitos que nos espaços formais são em geral tratados de forma mais abstrata; sendo assim, os espaços não formais permitem ampliar os conhecimentos por descobertas e questionamentos (Jacobucci, 2008).

Assim como ressalta Koff (1995), quando pensamos em uma atividade de excursão de estudo, as primeiras ideias são de espaços como reservas biológicas, zoológicos, hortos florestais, e estes espaços nem sempre possui um acesso fácil de proximidade e facilidade. E o que deve ser pensado como ponto norteador é exatamente a questão de estudo, de descobertas, de aquisição de novos conhecimentos, e não somente o prazer de um passeio qualquer.

Objetivos

O presente relato de experiência tem como objetivo principal de utilizar o zoológico enquanto espaço não formal para desenvolver o tema os animais, proposto com os

alunos do ciclo I, favorecendo o desenvolvimento da consciência ambiental, a convivência social, o conhecimento a cerca da classe dos bichos e familiarizando-se com os conceitos científicos.

Metodologia

O projeto foi dividido em três momentos principais: anterior à visita ao Zoológico de Goiânia, durante a visita e o posterior a visita. O primeiro momento, anterior á visita, consistia em atividades introdutórias, textos, vídeos e discussões referentes aos animais, a fauna e a flora desenvolvido na sala de aula da turma C1 do Ciclo I, contendo 35 alunos, na Escola Municipal Brice Francisco Cordeiro.

O segundo momento principal aconteceu no Zoológico de Goiânia, local de nossa visita pedagógica. Para trabalharmos realmente a questão do aprendizado em ambientes não formais, durante a visita pedagógica, os alunos foram divididos em grupos de seis cada um, contanto com um bolsista, como orientador do grupo. Cada grupo ficou responsável por uma classe de animais, para fazer as observações e anotações de acordo com a atividade contida na planilha elaborada pelas professoras supervisoras, orientadora e os bolsistas. Nela era solicitada: O nome do animal, número de patas, cobertura corporal, localidade de origem e, por ultimo e não menos importante, se está ou não em perigo de extinção. Logo após a observação e anotação feita pelos próprios alunos, foi realizado um lanche coletivo.

O terceiro momento foi novamente na sala de aula da escola, trabalhando um texto com leitura e discussão coletiva sobre extinção e a amostra de dados coletados na planilha dos alunos. Nesse momento foi feito uma atividade interativa, explorando os meios educacionais fora do ambiente de sala de aula. Com um varal expondo os animais em extinção em grandes fotos, que vinham acompanhadas de textos explicativos, explorando as características referentes a cada animal, despertando a leitura e curiosidade dos alunos. Após, cada dupla de alunos escolheu um animal para pesquisar e montar uma ficha sobre suas características. Por último, e não menos importante, foi a atividade geográfica. Essa atividade/aula consistia em apontar no globo terrestre a localidade de origem dos animais trabalhados. Após,

explicou-se um pouco sobre como as características do clima influenciam diretamente nas características físicas e comportamentais do animal, sobre a deriva continental, numa linguagem de fácil entendimento, voltada para a idade de aluno.

Resultados / Discussão

Dentre as atividades elaboradas e aplicadas aos alunos, foi trabalhados textos e vídeos de conscientização natural em geral, discussões bastante produtivas em sala de aula e com grande participação de toda a turma.

Nas atividades iniciais houve grande envolvimento dos alunos, levando-os a uma maior participação em sala de aula. As atividades propostas para o primeiro dia da realização serviram para fazer o levantamento de conhecimento prévio que os alunos tinham e instigá-los a pensar em questões como os cuidados que devemos ter com os animais, preservação do meio ambiente e a biodiversidade. Todos os alunos já tinham em sua cognição conhecimentos acerca dos animais e suas características, advindos de conhecimentos populares e escolares.

Durante a visita pedagógica, os alunos demonstravam muita atenção e curiosidade expressas em perguntas, olhares atentos e diálogos com os colegas. Como cada grupo ficara responsável por uma classe animal, as turmas foram divididas e cada educador levou o seu grupo até os recintos para fazer os registros nas planilhas. Após o preenchimento da mesma, os alunos iam visitando os demais animais e a parte que mais chamou atenção foi a dos répteis, principalmente as cobras, estando atentos a cada movimento. Problematizaram lugares em que possuía um odor muito forte.

Os alunos conseguiram preencher as fichas, e se mantinham atentos às informações, não demandando muita orientação dos monitores, o que demonstra certa autonomia na escrita e na realização de atividades.

E, por fim, aconteceu a continuação e finalização das atividades propostas. Com muito entusiasmo para falar sobre a visita pedagógica ao zoológico com diálogos,

relatos e atividades interativas, no qual eles discutiram muito sobre, pois haviam compreendido os riscos e motivos da extinção.

Conclusões

O uso de espaços não formais para integrarem o desenvolvimento de temas de estudos, requer o planejamento das atividades. Estas por sua vez devem integrar-se para que o realizado nestes espaços não tenha fim em si mesmo.

O estudo dos animais empregando neste planejamento permitiu a escrita, o registro escrito e a leitura das palavras e do mundo como afirma Paulo Freire (1997). A articulação dos conhecimentos prévios permitiu o planejamento construtivo a partir daquilo que os alunos já sabiam sobre os animais.

Referências bibliográficas

FREIRE, P.. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

JACOBUCCI, D. F. C.. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. Em extensão (UBERLÂNDIA), v. 7, p. 55-66, 2008.

KOFF, E. D.. Excursões: aprendendo com prazer. In: a questão ambiental e o estudo de ciências. Goiânia: Editora UFG, 1995.

Fonte de financiamento

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

ENSINO DE FILOSOFIA: EXPERIÊNCIA COM A METODOLOGIA DE SILVIO GALLO.

MOURA, Izabela Cristina de Carvalho; **BORGES**, Priscilla da Veiga;

Palavras-chave: Filosofia; Ensino; Metodologia; PIBID.

Justificativa/Base teórica

O presente trabalho trata-se do relato de experiências vivenciadas durante a execução do plano de trabalho, intitulado “A contextualização da Filosofia no Ensino Médio” vinculado ao Subprojeto PIBID do curso de Licenciatura em Filosofia da Cidade de Goiás. As atividades constantes do plano de trabalho eram de monitoria e orientação para execução no ano de 2014 e direcionadas aos alunos do ensino médio na escola parceira CPMG- Prof. João Augusto Perillo. A execução do plano de trabalho se deu juntamente com a professora supervisora do Subprojeto PIBID Filosofia da Regional Cidade de Goiás/UFG, que supervisionou e mediou o contato com os alunos do CPMG. O espaço de execução do plano foi o ambiente de sala de aula, em específico as aulas de filosofia ministradas pela professora na referida escola. O eixo temático que motivou a escolha do tema proposto para o desenvolvimento do plano de trabalho foi o constante no currículo da escola, que é a Filosofia Grega e de um modo mais específico Platão e o Mito da Caverna. Tal passagem se dá por meio de um diálogo metafórico de Sócrates e Glauco encontrado na obra “A República” de Platão onde é dado ênfase ao processo de conhecimento, mostrando a visão de mundo sob duas perspectivas: a de pessoas que somente tiveram acesso aos conceitos e ideias oriundos do senso comum, e do filósofo, em sua eterna busca da verdade. Através dessa metáfora é possível conhecer uma importante teoria platônica, a de que o conhecimento abrange dois domínios: das coisas sensíveis (conhecido através dos sentidos) e das ideias ou do mundo inteligível (conhecido somente através da razão). O conteúdo do mito da Caverna nos convida a uma importante reflexão acerca de nossos valores, falsas-crenças, ideias enganosas, preconceitos e etc. e acima de tudo exercita nosso senso crítico.

Objetivos

1. Buscar compreender, analisar e avaliar a realidade escolar da região, tendo a intenção de construir um conhecimento das necessidades sobre a região da Cidade de Goiás;
2. Auxiliar no despertar dos alunos para a importância da leitura e da reflexão de textos e de livros tanto filosóficos como não filosóficos;
3. Estimular a criatividade de forma crítica e reflexiva;
4. Refletir sobre a prática de ensino de Filosofia no Ensino Médio;
5. Buscar metodologias que melhor atendem as necessidades dos alunos;

Metodologia

Em um primeiro momento trabalhamos em uma estruturação e um planejamento mais adequado para a execução de uma aula na escola parceira, usando como ponto de partida o proposto no Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás e o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Em um segundo momento, adotamos como forma de Sensibilização conforme a metodologia de Silvio Gallo, a história em quadrinhos de Maurício de Sousa chamada “As Sombras da Vida com Piteco”, selecionamos também o diálogo entre Sócrates e Glauco encontrado no livro VII em “A República” de Platão, texto do qual se trata da “Alegoria da Caverna”. Por fim, buscamos aproximar a metáfora do cotidiano do aluno, o que requer a participação direta dos alunos em uma discussão de caráter crítico e reflexivo.

Resultados/Discussão

Inicialmente apresentamos o tema juntamente com a história em quadrinhos, feito a leitura deste, partimos para uma espécie de investigação acerca de quem foi Platão e o que possivelmente o teria levado a produzir “A República”. Após essa breve apresentação, fizemos a leitura do diálogo do qual se ocupa “A Alegoria da Caverna”, explicando-a com uma ilustração que representa a caverna, a situação dos prisioneiros e todos os demais detalhes descritos no texto que diz respeito à metáfora, com o objetivo de facilitar a compreensão dos alunos. Estes por sua vez, demonstraram dificuldades de compreensão após a leitura do texto, mas com a ilustração e sua explicação, a imagem que nos passaram foi a de que tudo veio a se aclarar. Buscamos assemelhar o conteúdo, a metáfora com a situação que nos

encontramos algumas vezes, citamos exemplos e também pedimos para que citassem. Os exemplos nos possibilitou conclusão de que houve uma boa e razoável compreensão por parte dos alunos da escola parceira. Guiados pelo Plano de Aula desenvolvido em um primeiro momento, obtivemos grande êxito ao executá-la.

Conclusões

Pudemos concluir que durante a realização da aula foi notório a curiosidade por parte dos alunos da escola parceira em relação ao modo de ensinar (metodologia), pois parecia sair do tradicional. Durante o desenvolver das etapas seguindo a metodologia do Silvio Gallo, notamos que primeiras, a saber, sensibilização e problematização, tiveram uma boa receptividade por parte dos alunos porque estes não apresentaram muitas dúvidas e até complementaram com outros exemplos do cotidiano. Já nas últimas etapas, investigação e conceituação, notamos dificuldades na leitura, na compreensão do texto filosófico em questão, e também dificuldades de assimilação da metáfora com o texto, e do texto com exemplos dados. Tais dificuldades como essas, poderão vir a amenizar ou até desaparecer se houver contínuas atividades como as já citadas que exigem um pouco mais do aluno.

Referências Bibliográficas

GALLO, Silvio (org). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GHIRALDELLI, Paulo. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ed. Ática, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Brasília, DF, 2006, 380 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 2000, 106 p.

PLATÃO. **A República**. 2º ed. Trad.: Pietro Nassetti. São Paulo, Editora Martin Claret, 2009, 328 p.

SILVEIRA, Renê J. T. Silveira e GOTO, Roberto (orgs.). **Filosofia no ensino médio – temas, problemas e propostas**. São Paulo, Edições Loyola, 2007.

VEIGA, Ilma Passo A. (org.): **Técnicas de Ensino: por que não?**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

Fonte de Financiamento

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS: UM ATO REFLEXIVO DA AÇÃO DOCENTE

DOURADO, Janilson Souza (bolsista); **ROSA**, Dalva Eterna Gonçalves (Coordenadora de área); **MOREIRA**, Fernanda Raquel Borges (Supervisora).

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Alfabetização científica. Prática pedagógica. Zoológico.

Justificativa/Base teórica

Em grupos de estudos do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência), trabalhando os espaços formais e não formais de aprendizagem começamos a refletir sobre a possibilidade de articularmos esses dois espaços em um projeto de ensino-aprendizagem e quais seriam os espaços possíveis em Goiânia. Conforme Jacobucci (2008).

Duas categorias podem ser sugeridas: locais que são Instituições e locais que não são Instituições. Na categoria Instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, sendo o caso dos Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, dentre outros. Já os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estruturação institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas, englobam a categoria Não-Instituições. Nessa categoria podem ser incluído teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços. (JACOBUCCI, 2008, p.56).

Escolhemos como espaço não formal o zoológico de Goiânia e formal, a escola em que desenvolvemos o subprojeto interdisciplinar. Elaboramos um projeto de intervenção denominado *Como Vivem os Animais?* Com vistas à alfabetização e letramento científico dos alunos da turma A1 da Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães. Segundo QUEIROZ, et al (2011).

O professor tem no zoológico um forte aliado para trabalhar a educação ambiental entre outras temáticas dentro do ensino de ciências, desde que este, esteja relacionado aos conteúdos estudados em sala de aula, estimulando uma maior compreensão sobre a relação dos animais com o meio ambiente e, deste, com o homem, sendo parte integrante. (QUEIROZ et al, 2011, p. 17).

Os espaços formais carecem de objetos reais para exemplificar conteúdos científicos. Assim, cabe ao docente buscar complemento em ambientes não formais de aprendizagem para melhor compreensão das temáticas estudadas. Os conhecimentos construídos nos espaços formais de educação podem ser ampliados, aprofundados em ambientes não formais, em situações onde há intenção de ensinar e desenvolver aprendizagens. Nesse sentido, enxergamos no zoológico de Goiânia enormes possibilidades de trabalharmos os conteúdos científicos relacionados à localização dos animais no planeta terra, ao conhecimento dos continentes e das espécies que os habitam.

Compreendemos que o ato reflexivo de um professor leva-o ao aprimoramento de suas intervenções pedagógicas. Ou seja, o ato de refletir sobre suas experiências de ensino é momento de busca na literatura científica, busca metodológica, a fim de que as intervenções pedagógicas sejam relevantes para aprendizagem dos alunos. Em busca da aprendizagem do aluno o docente trabalha sua inserção nos conteúdos científicos, relacionando-os com o contexto real.

Para que isso ocorra, o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem (GASPARIN, 2009, p. 13, apud OLIVEIRA, 2012, p.9).

Um exemplo seria discutir com os estudantes questões que estão no seu cotidiano e que podem ser explicadas cientificamente. Ou seja, o aluno sabe que no cerrado tem onça pintada, no entanto fica um vácuo de questões variáveis, será que é só no cerrado que tem este tipo de animal? Em que outras localidades podem ter e por quê? Cabe ao docente mediar o conhecimento dos alunos, apresentando os espaços de localizações deste animal, as interferências do clima para esta ocorrência, entre outras questões.

Objetivos

Com o projeto *Como vivem os animais?* tínhamos como foco estender as possibilidades de aprendizagem e promover a alfabetização e letramento científico dos alunos por meio de uma aula campo no zoológico de Goiânia.

Metodologia

Desde a origem do projeto de ensino-aprendizagem foram pensados distintos procedimentos metodológicos, sempre pautados na temática dos encontros propostos. Trabalhamos a construção de conceitos científicos, perpassando pelo exercício da leitura e da escrita (livros infantis e história coletiva) até o trabalho manual e artístico (com desenhos, recortes, confecção de animais com materiais recicláveis e argila). As mediações pedagógicas foram desenvolvidas por meio das interações entre professores-alunos, alunos-alunos, de filmes, desenhos animados, histórias com fantoches, fotografias e imagens, em sete encontros.

A aula escolhida para análise tinha como foco discutir com os alunos sobre os diferentes locais de habitação dos animais no planeta terra, assim, seria possível trabalhar outros conteúdos, por exemplo, a visão de continentes, como estes se dividem, e que tipos de animais vivem em cada continente. Abordamos também questões referentes ao clima, como interfere na localização de um determinado animal no continente e a não existência em outro. Um exemplo apresentado foi do crocodilo, de distribuição em vários continentes, no entanto vivem em diferentes condições ambientais. Foi citada a Oceania, onde vivem em águas salgadas e a América Central, em águas doces.

A primeira atividade em papel realizada pelos alunos foi colorir os continentes de cores diferentes. Em seguida colar cada animal no continente de habitação e escrever na legenda o nome do continente e dos animais.

A segunda atividade foi um caça palavras com nomes de animais e de continentes, estabelecendo relação com a atividade desenvolvida no espaço não formal de aprendizagem, onde apresentamos aos alunos em todos os recintos, o local de habitat natural, o nome científico dos animais e seus hábitos alimentares.

Resultados e Discussão

No desenvolvimento das atividades foram vivenciados momentos em que identificamos o nível de aprendizagem dos alunos e suas dificuldades. Na resolução da primeira atividade, que exigia interpretação por parte do estudante para construir a legenda foi necessária a mediação do professor bolsista várias vezes, com diferentes alunos, pois sabemos que o

Aluno interage a partir de experiências sociais; constrói a partir de conexões entre experiências e conhecimento anterior; só se desenvolve porque aprende; observa, experimenta, problematiza, argumenta; aprende a partir do que lhe é significativo; deve ser ajudado a buscar diferentes respostas para o mesmo problema. Professor provocador de conflitos; suporte e apoio no processo; mediador; constrói junto com os alunos; preocupa-se com o processo e não apenas com o produto. (BERNI, 2006, p.2535).

Com base nas observações do cotidiano da sala de aula e nas atividades desenvolvidas neste projeto *Como vivem os animais?* foi possível verificar o quanto os conteúdos científicos das áreas específicas como geografia e biologia estão ausentes no processo de alfabetização dos estudantes. Os mesmos apresentaram dificuldades ao desenvolver atividades dessas áreas científicas, por exemplo, ao trabalhar com mapas, com as questões climáticas. Neste sentido, coube ao projeto explorar eixos temáticos destas disciplinas.

Contudo, os objetivos da alfabetização e letramento científico foram alcançados na segunda atividade, caça palavra com nomes de animais e continentes. Parece pouco, mas foi a primeira vez que os alunos viram os nomes dos continentes, aprenderam que não existe só um continente e sim cinco. Esta atividade foi desenvolvida de forma satisfatória, sendo as dúvidas esclarecidas de maneira dialógica entre professor-aluno e aluno-aluno. Nessas mediações precedia a autonomia do estudante, na busca de resolver os conflitos encontrados.

Conclusão

Avaliamos ser de grande importância este projeto para os alunos, pois realizaram várias descobertas e manifestaram entusiasmo em aprender algo novo, fazendo questões sobre o assunto abordado. É o caso do aluno J.P. que questionava sobre a localização do animal lince, correspondendo aos objetivos traçados pelo docente bolsista, que era despertar a curiosidade e provocar questionamentos sobre o assunto em estudo. Verificamos que assim, não só o elaborador da pergunta aprendia, pois aquele aluno que não tem a audácia de elaborar sua dúvida aprendia também com a fala do professor, que utilizou de outros exemplos para explicar. Com isso compreendemos ser necessário o docente se apoiar em vários suportes literários a fim de se tornar capaz de responder as dúvidas, quando elas surgirem, e não complicar a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNI, R. I. G. MEDIAÇÃO: O Conceito Vygotskyano e Suas Implicações Na Prática Pedagógica. LAEL – USP, São Paulo. 2006. p. 2533-2542.

JACOBUCCI, D.F.C. Contribuições dos espaços não formais de educações para a formação da cultura científica. EMEXTENÇÃO, Uberlândia, v. 07, 2008.

OLIVEIRA, D.G. de. apud GASPARIN 2009. A mediação pedagógica como prática docente: Uma análise da pedagogia histórico-crítica e demais correntes pedagógicas. In: Seminário de Estágio do Curso de Ciências Sociais, 23, 2012, LODRINA. Anais. Universidade Estadual de Londrina: UEL, 2012.

QUEIROZ, R. M. et al. A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. **Revista Amazônica de ensino de ciências**, Manaus, v. 04, nº 07, ago-dez 2011, p. 12-23.



Fonte de Financiamento:

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CIENTÍFICOS NO CONTEXTO DOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO EM GOIÂNIA: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

LIMA NETO, João Carlos de¹ (bolsista); BRITO, Ranila Garcia² (bolsista); BAIA, Thainá Rodrigues³ (bolsista); ROSA, Dalva Eterna Gonçalves⁴ (coordenadora de área); BORGES, Fernanda Raquel⁵ (supervisora).

Palavras-chave: Espaço não formal. Alfabetização e letramento científico. Planetário. Parque Zoológico.

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.

Dentre as atividades previstas e desenvolvidas pelos bolsistas no contexto das intervenções pedagógicas nas escolas parceiras encontram-se a elaboração e desenvolvimento de projetos de ensino-aprendizagem, tendo como referência espaços não formais de educação, dentre estes, o Planetário da UFG e o Parque Zoológico de Goiânia. A base empírica desse trabalho é constituída pelas experiências vivenciadas pelos bolsistas no desenvolvimento destes projetos de

¹ Instituto de Estudos Socioambientais – IESA/ UFG. E-mail: joaocarlos@hotmail.com

² Faculdade de Educação – FE/ UFG. E-mail: ranilagbrito@gmail.com

³ Instituto de Ciências Biológicas – ICB/ UFG. E-mail: thainabaia@gmail.com

⁴ Faculdade de Educação – FE/ UFG. E-mail: dalvaeterna@gmail.com

⁵ Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães. E-mail: fernandaborges@hotmail.com

ensino-aprendizagem e fundamenta-se teoricamente nas pesquisas realizadas por Koff (1995), Jacobucci (2008), Romanzini e Batista (2009), Queiroz et al (2011).

Segundo Jacobucci (2008, p.56) espaço não formal de aprendizagem é entendido como “qualquer espaço diferente da escola onde possa ocorrer uma ação educativa”. Dentre estes, destacam-se os museus, parques zoológicos, jardins botânicos, centros de ciências e planetários (ROMANZINI E BATISTA, 2008).

Os projetos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelos pibidianos com os alunos das turmas A1 da Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães entre 2014 e 2015 objetivaram promover a alfabetização e o letramento científico dos alunos tendo como contexto e espaços de aprendizagem o Planetário da UFG e o Parque Zoológico de Goiânia, ampliando as oportunidades de aprendizagem das crianças por meio do contato pessoal com o objeto de estudo, tendo em vista que estas experiências dificilmente caem no esquecimento (KOFF, 1995).

Tem-se no Planetário, a exemplo, possibilidades de abordar diversos temas e conceitos astronômicos, tais como a “identificação das estrelas e localização geográfica por meio delas, os movimentos da Terra (e conseqüente movimento aparente dos astros na esfera celeste), os dias e as noites, as estações do ano, os satélites naturais, formação do Universo” (ROMANZINI E BATISTA, 2009, p. 05). As autoras ressaltam os planetários como ambientes multidisciplinares, possibilitando o trabalho com temas relacionados às diversas áreas de conhecimento e, diferenciados, em virtude da sua infraestrutura física e tecnológica.

Conforme destaca Queiroz et al (2011), os parques zoológicos podem caracterizar-se como fortes aliados dos professores para trabalhar diversas temáticas e dentre elas a Educação Ambiental, desde que sejam considerados os conteúdos abordados dentro da sala de aula. Neste sentido, a excursão de estudos ao parque zoológico deve, a priori, ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos por meio do contato com o objeto de estudo.

Jacobucci (2008, p. 64) ressalta a importância destes espaços de aprendizagem de ciência e cultura pela aproximação entre a sociedade e o conhecimento científico e afirma que estes devem propiciar a criação de “uma cultura científica que capacite os cidadãos a discursarem livremente sobre ciências, com o mínimo de noção sobre os processos e implicações da ciência no cotidiano das pessoas, certamente é um desafio e uma atitude de responsabilidade social”.

Nesta perspectiva, os projetos visam à formação cultural e científica dos alunos da escola parceira.

Objetivos

Com base nas experiências vivenciadas pelos bolsistas pibidianos no desenvolvimento dos projetos de ensino-aprendizagem “A escola vai ao Planetário UFG” e “Onde vivem os animais?” este texto tem por objetivo propor reflexões acerca do potencial pedagógico dos espaços não formais de educação para a alfabetização e letramento científico dos alunos da educação básica.

Metodologia

Ambos os projetos de ensino-aprendizagem foram desenvolvidos conjuntamente pelos bolsistas do subprojeto interdisciplinar e consistiram em três etapas: planejamento, desenvolvimento e reflexão. O planejamento envolveu uma visita prévia ao espaço não formal com o objetivo de (re) conhecer suas possibilidades e seu potencial pedagógico, a identificação das demandas apresentadas pelos alunos da turma por meio das observações e dos diários de campo, e a elaboração teórica do projeto de ensino-aprendizagem com o estabelecimento de objetivos, procedimentos metodológicos, cronograma, preparação de atividades e mobilização de recursos.

Durante o desenvolvimento dos projetos buscou-se ressaltar a importância do processo de ensino e aprendizagem como *continuum*, entendendo que este ocorre, antes, durante e após a excursão de estudos. Os alunos foram preparados para as visitas técnicas por meio de orientações sobre a conduta apropriada a cada espaço e sobre as temáticas a serem abordadas. As excursões de estudos ocorreram sob a coordenação dos bolsistas de iniciação à docência, orientadas por roteiros de atividades e, posteriormente, no retorno à sala de aula, deu-se continuidade à abordagem dos temas e conteúdos, objetivando a sistematização dos conhecimentos e dos conceitos científicos com os alunos.

Todos os resultados e percalços dos projetos foram objeto de debate e reflexão por parte dos bolsistas de iniciação à docência e das professoras supervisoras sob a mediação da coordenadora de área. Estes debates realizaram-se a partir da leitura dos diários de campo e dos relatos de experiências de cada bolsista à luz de referenciais teóricos indicados e discutidos em reuniões do grupo realizadas no Núcleo de Formação de Professores (Nufop). Os momentos de reflexão na e sobre a ação pedagógica propiciaram a práxis docente dos bolsistas.

Resultados / Discussão

A Escola vai ao Planetário UFG

Este projeto foi desenvolvido durante o segundo semestre de 2014, teve como espaço de aprendizagem não formal o Planetário UFG e objetivou promover a alfabetização e o letramento científico dos alunos a partir da abordagem dos conceitos astronômicos, trabalhando com as constelações, planetas do sistema solar e a relação entre Sol, Lua e Terra. Romanzini e Batista (2009, p. 07) ressaltam que nesse espaço “os conceitos científicos são abordados em forma de espetáculos que tem por objetivo cativar o público espectador ao mesmo tempo em que o conhecimento é transmitido”, reafirmando a sessão da cúpula como ponto principal da excursão de estudos.

Durante a sessão foi apresentado o filme *O Príncipe sem nome* e realizada uma roda de discussão mediada pelos bolsistas e pela professora responsável pela sessão. A respeito do filme escolhido cabe ressaltar a importância da linguagem acessível e dos recursos visuais, integrando desenhos e animações (ROMANZINI; BATISTA, 2009), adequando-se a faixa etária dos alunos sem desconsiderar a complexidade do conhecimento científico abordado.

Na roda de discussão destacou-se o interesse e curiosidade dos alunos sobre o universo astronômico, emergindo questões como: “o Sol é uma estrela?”, “Porque o céu é azul?”, “Porque a Terra é redonda?” e “O que é um buraco negro?”. Tais questionamentos demonstram que os alunos aproveitaram a presença no planetário para a construção de conhecimentos, evidenciando que mesmo aqueles não abordados diretamente no filme apresentado, contemplam suas experiências pessoais e sociais.

De volta à sala de aula foram desenvolvidas atividades relacionadas às experiências dos alunos no planetário, à formação dos planetas no sistema solar e percursos e percalços de viagens espaciais. A sistematização dos conceitos astronômicos ocorreu de forma contínua e foi mediada pelos recursos tecnológicos audiovisuais do planetário e pelas interações entre os sujeitos, alunos e professores.

Parque Zoológico de Goiânia: *Onde vivem os animais?*

Este projeto foi desenvolvido durante o primeiro semestre de 2015, por meio de uma excursão de estudos ao Parque Zoológico de Goiânia. Buscou-se trabalhar com temas e conceitos científicos relacionados às áreas que compõem o subprojeto interdisciplinar. Foram abordados conceitos ligados à classificação, habitat e hábitos

alimentares dos animais, localização e distribuição geográfica destes pelo planeta e desenvolvidas atividades voltadas às habilidades e atitudes de conscientização e preservação ambiental.

A formação científica dos alunos foi mediada por atividades lúdicas, manuais e teóricas, pelo contato com o objeto de estudo, pelos professores bolsistas e pelas interações entre os alunos. Esta experiência possibilitou aos alunos consolidar sistemicamente os conceitos abordados e reconhecer o papel das inter-relações entre o ambiente e os seres vivos (QUEIROZ ET AL, 2011).

Além disso, o projeto fortaleceu o exercício de leitura e escrita, promoveu o diálogo entre os alunos, que realizaram atividades individual e coletivamente, tiveram a oportunidade de compartilhar as experiências vivenciadas no zoológico e fortalecer a prática de discussões das atividades realizadas pelos os colegas de classe, de forma que todos pudessem ampliar suas idéias.

Conclusões

O trabalho com o espaço não formal, no contexto da educação formal é de suma importância e este, quando bem planejado e desenvolvido, pode potencializar os resultados da ação educativa. Neste sentido, cabe ressaltar o papel do planejamento para os projetos de intervenção. Especificamente para os projetos de ensino-aprendizagem em questão ficou evidente a necessidade do conhecimento prévio destes espaços, do alinhamento dos objetivos com os planos e atividades curriculares formais, da preparação, da condução dos trabalhos pedagógicos durante a excursão de estudos e após o retorno à sala de aula.

No que se refere à alfabetização e letramento, as temáticas e conceitos científicos foram trabalhados objetivando desenvolver, dentre outras, as habilidades de leitura e escrita, contextualizando-as nas suas práticas sociais dos alunos.

Quanto à formação científica destes, constata-se que esta ocorreu por meio da abordagem interdisciplinar dos temas e do contato direto com o objeto de estudo. A interdisciplinaridade caracterizou-se pelo diálogo entre as áreas de conhecimento que compõe o subprojeto na elaboração e desenvolvimento das atividades pedagógicas dos projetos de ensino-aprendizagem, enriquecendo-os por meio do trabalho conjunto e integrado dos bolsistas, mobilizando conhecimentos específicos de todas as áreas científicas para alcançar objetivos comuns.

Por fim, nossos agradecimentos ao apoio financeiro e institucional concedido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o

qual viabilizou a execução destes e de outros projetos de ensino-aprendizagem dentro do subprojeto interdisciplinar UFG.

Referências bibliográficas

JACOBUCCI, D. F. C.. Contribuição dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Em Extensão*, Uberlândia, v. 07, 2008, p 55-65.

KOFF, Elionora. *A questão ambiental e os estudos de ciências*. Goiânia: Ed. UFG, 1995. 115p.

QUEIROZ, R. M. et al. A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. *Revista Amazônica de ensino de ciências*, Manaus, v. 04, 2011, p. 12-23.

ROMANZINI, J. ; BATISTA, I. L.. Os planetários como ambientes não-formais para o ensino de ciências. In: VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis. *Anais VII Enpec*, Florianópolis: Abrapec, 2009. p. 1-11.

O ENSINO DE LIBRAS NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA GRADUAL DE ACESSIBILIDADE

SILVA, Leandro Viana
EL KHOURI, José Ishac Brandão
Joel Alves
GONTIJO, Túlio Adriano Alves
FARIA, Juliana Guimarães

Palavras-chaves: Ensino de Libras; Aprendizagem; Acessibilidade; Comunicação.

Justificativa

A comunicação vivenciada pelo Surdo no ambiente familiar e escolar está repleta de barreiras, no entanto são dois lugares de extrema importância para o desenvolvimento dos Surdos como sujeito e cidadão na sociedade. A dificuldade se dá pelo desconhecimento da comunidade quanto à língua, cultura, e à falta de compreensão sobre a diferença linguística entre as duas línguas inseridas nesse contexto, ou seja, língua portuguesa e Libras. Em linhas gerais, a barreira ocorre pela falta de fluência em Libras por parte dos pais, educandos e educadores, também pela formação dos educadores, os recursos da escola, a acessibilidade, dentre outros.

Nesta perspectiva, nota-se que esses grupos necessitam conhecer e refletir acerca do universo do Surdo. Pois conhecer, ter o contato com a língua e estar em contexto com esse universo se alcançará uma melhor comunicação com esses indivíduos. Esse contexto segundo Pereira (2009)¹, é fazer parte dos interesses e do mundo dos falantes e não ser uma atividade lógica, mas imposta, em que os exercícios terão que seguir na mesma linha do assunto proposto, sem a possibilidade de negociação e construção conjunta.

O acesso à Língua Brasileira de Sinais – Libras implicará na prática da acessibilidade, diminuindo assim os empecilhos comunicativos, que segundo a lei 10.098/2000 é qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa (BRASIL, 2000).

¹ http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao07/Artigo_Pereira.php

Diante desses obstáculos comunicativos, os principais motivos que levam as pessoas ouvintes a aprender Libras, sobressaem-se os motivos sociais e educacionais, a partir de necessidades pessoais e instrumentais, a exemplo de familiares (ouvintes) de sujeitos surdos e profissionais da área de educação que possuem a expectativa de contribuir para a melhor inserção do sujeito surdo na sociedade, inclusive na escola, a partir do domínio da língua desses sujeitos (TAVARES, 2011).

A proposta desse trabalho é relatar a experiência de ensino de Libras para o seguinte público alvo: profissionais da educação, familiares e comunidade em geral adquiram a Libras efetivamente como segunda língua (L2) e não como língua estrangeira. Visto que para Lacerda et al (2004) língua estrangeira é aquela que o sujeito aprende, mas não está exposto cotidianamente a ambientes socioculturais que a envolvam, enquanto a segunda língua é aquela que o sujeito aprende e faz uso intensamente por estar exposto a esses ambientes socioculturais.

Contudo, na perspectiva em que os educandos têm uma língua adquirida como referência, é relevante estabelecer que as línguas, Libras e Português, são línguas que independem uma da outra. Porém, com base em Campos (2014) é importante destacar que em termos de aprendizagem da língua de sinais, o aprendiz ouvinte recorre ao sistema linguístico de referência, a língua portuguesa e a proibição do uso desta, durante sua prática de aprendizagem, poderia vir a causar um desconforto e insegurança no momento em que este mesmo aprendiz estabelecesse um contato com língua alvo. Assim como Libras é importante para o aprendiz surdo, para os ouvintes, a língua portuguesa é muito valorosa e isso torna difícil sua desapropriação no momento frente ao aprendizado da língua de sinais (Campos, 2014).

É plausível o vínculo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com as escolas parceiras, que (em nosso caso) exclusivamente tenham Surdos inseridos em seus contextos. Pois contribui para o desenvolvimento e aprendizado tanto pelos futuros docentes quanto pelos profissionais atuantes na escola parceira.

Objetivos

A partir da necessidade de se *fazer entender*, no que diz respeito às pessoas Surdas, que surge esse trabalho e tem como principal finalidade amenizar as barreiras de comunicação presentes nos âmbitos familiar e profissional (atuantes na escola), e compartilhar um conhecimento elementar da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a este público, no intuito de estabelecer uma melhor comunicação.

Os principais objetivos estabelecidos são: levar o público a um conhecimento breve acerca da história dos Surdos e da Libras; compreender a distinção entre as culturas ouvintes e surdas; conhecer como a Libras se estrutura linguisticamente; aprender os sinais elementares para o exercício da comunicação e prática de acessibilidade; e valorizar a Libras como língua própria dos Surdos brasileiros.

Metodologia

Ensino de Libras para pessoas ouvintes, sejam eles membros da comunidade escolar ou familiar, voltado pela comunicação é de extrema importância visando a comunicação e mais ainda a acessibilidade destes sujeitos que em casos específicos não se aceitam, não desenvolvem esta identidade cultural por falta de incentivo e ou pelas barreiras comunicativas encontradas nestes ambientes ao qual estão inseridos.

Relatamos a experiência de ensino de Libras para a comunidade escolar realizada em duas turmas, no ano de 2015. As turmas acontecem no período matutino e vespertino com um encontro semanal, totalizando uma carga-horária anual de 40 horas.

O ensino de qualidade é permeado pela abordagem qualitativa, em que a teoria é associada à prática, e é desta forma que o ensino de Libras para os profissionais e a comunidade tem sido abordado. De forma dialógica, sendo planejada e executada de forma que o docente tem autonomia de planejar, elaborar material didático e métodos avaliativos que possam contribuir com o aprendizado dos cursistas. Os conteúdos são ministrados pensando sempre na contribuição no processo de comunicação destes profissionais e pais com os educandos surdos, conteúdos que englobam o ambiente escolar e familiar de forma a propiciar maior interação entre estes interlocutores.

Resultados / discussão

Os resultados encontrados indicam que o ensino de Libras, como qualquer ensino de língua pode ter uma abordagem tradicional ou comunicativa. O ensino nas duas turmas iniciou em uma abordagem tradicional. Porém, com os encontros de orientação com a supervisão da escola e com a coordenação do Pibid Letras: Libras, observou-se que o ensino de vocabulário isoladamente não contribuiu com o processo comunicacional com os surdos e com o próprio aprendizado da Libras.

Assim, os resultados apontam que a abordagem comunicacional surtiu maior possibilidade de comunicação entre os aprendizes da Libras como L2 e os educandos surdos da escola. As atividades para o ensino de Libras como L2 passaram a ter uma perspectiva mais de diálogo e de contexto.

Conclusões

Concluimos o quão é importante esta aproximação dos profissionais da escola e familiares dos educando surdos, considerando as expectativas destes alunos em poder ter este contato mais eficaz, mais próximo com estes indivíduos através da interação na sua língua.

E sabemos o quanto é satisfatório para os cursistas quando começam a ter este contato mais efetivo, a entender, compreender a mensagem passada pelos surdos, o que é de extrema valia para o processo de aprendizado do surdo tanto na Libras quanto na língua portuguesa que aliada a Libras propicia um maior desenvolvimento educacional.

Ensinar Libras como L2 para familiares e profissionais da escola que possuem contato com os alunos ouvintes permitiu uma melhora na expectativa que os surdos têm em melhor entender Libras e também aprender a Língua Portuguesa. Identificamos que o desenvolvimento desse curso para familiares e profissionais contribuiu com os surdos da escola, principalmente no que se refere ao progresso de sociabilização do aluno Surdo.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Lei nº 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 17 setembro 2015

DE CAMPOS, Sabrina Guterres. *Algumas considerações sobre o ensino da Libras para alunos ouvintes: faces da iconicidade e da arbitrariedade*. Santa Catarina: Celsul, 2014. Disponível em: <www.celsul.org.br/evento/anais_celsul_2014/256-b733c731350e11ee831f763c79d776ab.pdf>

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; CAPORALI, Sueli Aparecida; LODI, Ana Cláudia. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. *Revista Distúrbios da Comunicação*. São Paulo, 16(1): 53-63, abril, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. Uma Experiência de Assessoria Docente e de Elaboração de Material Didático para o Ensino de Produção de Textos na Universidade. *DELTA*, São Paulo, v. 16, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000100001&lng=en&nrm=iso>

PEREIRA, Maria Cristina Pires. *A língua de sinais brasileira: análise de material didático de ensino como segunda língua para ouvintes*. São Paulo: UFSCAR, 2009. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao07/Artigo_Pereira.php

TAVARES, Ilda Maria Santos. *Educação inclusiva e práticas educativas: o ensino de libras para ouvintes*. Sergipe: UFS, 2011. Disponível em: <http://200.17.141.110/forumidentidades/Vforum/textos/Ilda_Maria_Santos_Tavares.pdf>

Fonte de Financiamento: Capes/Pibid

PIBID LETRAS/ ESPANHOL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO DO SURDO

RODRIGUES, Joelma Aguiar¹; **ALMEIDA**, Flávia Cristina Passos de²;
MEDEIROS, Johnatan Moraes da Silva³; **REIS**, Jordana Avelino dos⁴; **LIMA**,
Lucielena M. de⁵

Palavras-chave: libras; inclusão; espanhol; ensino médio.

A inclusão escolar é um tema que é recorrente nos debates sobre educação ao longo dos últimos anos. Muitos progressos já foram alcançados como a inclusão em ambientes escolares, sociais e laborais. Esses foram legistados em documentos brasileiros, a exemplo a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996), na qual a integração à vida em sociedade e as necessidades educacionais de cada aluno são garantidas na aprendizagem a partir de currículos, técnicas, métodos, organização e recursos educativos específicos. Documentos a nível mundial, como a Declaração de Salamanca (1994), assinada pelo Brasil, afirma que a inclusão, acima de tudo deve centrar-se no ensino direcionado a cada aluno e suas particularidades.

Na educação inclusiva não se espera que a pessoa com necessidades educacionais especiais se adapte à escola, mas sim que todo o sistema escolar se transforme de forma a possibilitar a inserção de todos os envolvidos nessa inclusão: professores, alunos, funcionários da escola e a comunidade em geral. Pina (2013) problematiza que não se trata apenas de admitir a matrícula desses alunos, isso nada mais é do que cumprir a lei. O que realmente vale é oferecer serviços complementares, adotar práticas criativas na sala de aula, adaptar o projeto pedagógico, rever posturas e construir uma nova filosofia educativa. Para que haja um verdadeiro processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, o professor deve ser sensível à diversidade da sala de aula (SILVA, 2010). O educando tem a necessidade de interagir, para que possa fazer as

¹ Bolsista - Faculdade de Letras/UFG – e-mail: joelma_aguia@hotmail.com;

² Bolsista - Faculdade de Letras/UFG – e-mail: flaviacpassosalmeida@gmail.com;

³ Bolsista - Faculdade de Letras/UFG – e-mail: jhon.medeiros@outlook.com;

⁴ Professora supervisora - Colégio estadual parceiro– e-mail: jordanaavelinodosreis@gmail.com;

⁵ Coordenadora de área do PIBID de Letras: Espanhol/UFG – e-mail: lucielenalima@gmail.com;

suas próprias interpretações do mundo, até mesmo de sua própria vida e com isso melhor assegurar o processo ensino-aprendizagem (SILVA, 2010).

O Subprojeto de Letras/Espanhol do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás – regional Goiânia –, é desenvolvido em uma escola pública estadual da região central da cidade de Goiânia. Nesse contexto, percebeu-se a necessidade de realizar uma atividade voltada para a reflexão sobre inclusão em uma turma com dois alunos surdos. O relato de uma pibidiana sobre seu primeiro contato com a turma evidencia essa necessidade: “[...] ao entrar naquela sala o que vi foi um abismo, uma lacuna gigantesca entre os alunos surdos e a intérprete e o restante da sala. O pior é que eles estavam ilhados e não só fisicamente”. A partir dessa percepção, o grupo decidiu realizar atividades nas aulas de espanhol para que os alunos surdos passassem a interagir com todos os colegas e passassem a fazer parte efetivamente daquele contexto e não apenas estar ali fisicamente.

Atividades realizadas em classe e extraclasse

O primeiro passo foi tentar compreender mais as necessidades dos surdos e o funcionamento de sua língua. Uba (2008) alerta que é relevante mencionar que a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) deve ser entendida como um sistema linguístico autêntico, com funcionamento próprio e totalmente eficiente para os processos comunicativos e interacionais. A partir daí buscou-se adaptar e planejar aulas de espanhol que pudessem integrar os alunos surdos. Os pibidianos realizaram atividades como apresentações e diálogos, nos quais os estudantes surdos pudessem aprender espanhol sem suprimir sua língua materna (LIBRAS). Posto que, esses alunos têm uma forma especial de ver, perceber, estabelecer relações e valores que devem ser utilizados na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo vão formar sua sociedade (MOURA, 2000).

Com o intuito de inserir os alunos surdos matriculados na escola na comunidade escolar, de maioria ouvinte, foi proposta outra atividade que rompia as paredes da sala de aula dos discentes. A atividade destinada aos alunos da turma de segundo ano do ensino médio, na qual estavam presentes os alunos surdos, intérprete e professora de espanhol um trabalho a partir *vídeoclip* da música “Si no

estás aqui”, de María Jimena Pereyra. O vídeo da canção trata de múltiplas formas de exclusão e diversidade a partir do tema amor, um sentimento universal. Além de cantar em língua espanhola a artista também sinaliza a música em língua de sinais chilena.

Os alunos se envolveram ativamente na preparação de uma apresentação para todo o colégio no teatro da escola que ocorreu um dia antes como homenagem ao dia nacional da LIBRAS, comemorado em 24 de Abril. É fundamental destacar a autonomia dos estudantes ao realizar os ensaios, onde os alunos surdos e os que dominavam um pouco mais a linguagem sinalizada puderam ensinar aos companheiros a canção em LIBRAS e o apoio da professora de espanhol e da intérprete na adaptação da linguagem para a apresentação.

A partir desse evento foi feito um vídeo educativo no qual os alunos contam em LIBRAS um pouco da história dos surdos. O objetivo era focar a existência da comunidade surda, que antes parecia ser invisível, e sensibilizar os alunos ouvintes ao fato da inserção dos surdos na comunidade escolar. Essas possibilidades promovidas pelo aprendizado de línguas estrangeiras é também um direito do aluno surdo. E se a educação, de maneira geral, e o ensino de língua estrangeira se pretendem inclusivos é de fundamental relevância que se efetivem estudos e práticas de ensinamentos voltados para essa realidade (UBA, 2008).

Embora a surdez seja vista enquanto diversidade, revelando em suas narrativas a cultura, língua, comunidade, identidade cultural como temas fundamentais, em suas práticas pedagógicas observamos ações que favorecem mais a segregação dos surdos, que a inclusão deles no ambiente escolar (PINA, 2013). Este trabalho foi fundamental para o desenvolvimento de ações educativas verdadeiramente inclusivas. Posto que, na teoria o trabalho com inclusão parece maravilhoso, mas a prática costuma proporcionar choques desafiadores de realidade.

Análise dos dados e resultados do trabalho realizado

Os dados, opiniões dos participantes sobre a apresentação da música chilena em LIBRAS, mostram resultados muito positivos e expõem reflexões acerca de ideias importantes. As seguintes opiniões indicam que os alunos ouvintes demonstram um nível de conscientização sobre a necessidade da inclusão, e que a

comunicação e interação puderam ser estabelecidas nas três línguas trabalhadas. Portanto, o objetivo de refletir sobre a inclusão nas aulas de espanhol foi cumprido.

Aluno 1: Achei bem interessante, foi uma forma de interagir em línguas, que foi o português, a Libras e o espanhol. Poucos professores fazem o que a Jordana fez, pois os surdos nem sempre são interagidos nas atividades escolares, mas com a apresentação, todos participamos e aprendemos a libras e o espanhol.

Aluno 2: Muito interessante, pois mostrou que a língua de sinais brasileira (Libras) é uma língua maravilhosa para a comunicação dos surdos e surdos com ouvintes, também mostrou a questão da inclusão social, aprendendo a língua para melhor convivência.

Outra ideia encontrada de forma explícita nas opiniões é sobre a aprendizagem colaborativa, considerando a participação de todos na organização e produção do vídeo, no qual cantam a música “Si no estás aqui” de María Jimena Pereyra em LIBRAS.

Aluno 3: Foi muito gratificante apresentar com os surdos, pois aprendemos mais ainda com eles e mais um pouco de libras.

Aluno 4: “Tenho para mim que foi um dos melhores momentos do ano, cada momento de preparação, cada verso [da música] novo aprendido era uma conquista. São momentos que ficaram na memória, foi lindo.”

Aluno 5: Foi legal, porque houve organização tanto os alunos quanto a professora, onde envolveu vários alunos a conhecer o outro lado que é a Libras, juntamente com o espanhol, pude avaliar e aprender mais sobre o tema trabalhado [inclusão].

Aluno 6: Diferente. Um novo aprendizado, novo conhecimento, além da homenagem [aos colegas surdos].

Aluno 7: La presentación de la música fue increíble una presentación del 2ºA, con toda la turma, creó que incentivo até mesmo os alumnos a aprender la Libras. Para se comunicar con los colegas que no tiene la audición.

Nota-se que a atividade surtiu efeitos tanto no âmbito educativo quanto social. Os próprios alunos percebiam que seus colegas surdos faziam parte da escola apenas fisicamente, porém depois do trabalho o “surdinho” passou a ter um nome e um papel na escola. Esse resultado se reforçou com a divulgação do vídeo da apresentação em várias turmas, pois nem todos os alunos puderam participar do evento. Foi possível discutir a importância de cada aluno na escola e as contribuições que a diversidade pode trazer à sala de aula e à vida.

Considerações finais

Além de comovente, o trabalho com a atividade nos mostrou que com ações simples é possível implementar a inclusão escolar em nossas salas de aula. Mais que belas teorias ou falácias políticas, o essencial nesse contexto é a sensibilidade de profissionais e colegas para que as verdadeiras necessidades de inclusão sejam postas em práticas. Dotados então deste olhar humano, pode-se correr atrás do que do que for preciso e possível para tornar a sala de aula um espaço de acolhida e integração.

Se em um primeiro momento o impacto ao entrar naquela sala de aula foi negativo ao ver os estudantes surdos isolados dentro do espaço, posteriormente, os pibidianos puderam disfrutar da alegria de adentrar e ver os surdos participando e conversando com os ouvintes que tentavam pouco a pouco aprender Libras.

Dessa forma, os progressos reais da sala são fonte de inspiração e motivação para o desenvolvimento profissional e humano dos pibidianos, futuros professores de espanhol.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.
- GONÇALVES, H. B.; FESTA, P. S. V. Metodologia do Professor no Ensino de Alunos Surdos. *Ensaio Pedagógico*. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. Curitiba, dez. p.1-13, 2013. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>
- MOURA, M. C. de. *O surdo: Caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000.
- ONU. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, 1994.
- PINA, M. R. A. A Realidade do Aluno Surdo na Aula de Língua Espanhola como Língua Estrangeira (E/LE). Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. *Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina, nov., p.3524-3531, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT16-2013/AT16-003.pdf>
- SILVA, C. C. *A Prática Pedagógica de um Professor de Espanhol para Alunos com Necessidades Especiais em uma Escola em Pires do Rio- Go*. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Linguística Aplicada - Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Universidade Federal de Goiás. Pires do Rio- Go, 2010.
- ROSA, L. V. et. al. *Aprendizagem de língua estrangeira: um direito do aluno surdo*. PUCPR, p.1626-1638, 2008. Acesso em: 9 set. 2015. Disponível em: http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/720_827.pdf .

Financiamento: agradecemos a CAPES o apoio ao projeto.

PRIMEIRAS IMPRESSÕES DA CONTRIBUIÇÃO DO PGP-PIBID-FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO E ENVOLVIMENTO ESCOLAR DE ALUNOS DO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

SILVA, Juliane Vieira¹; **SILVA**, Jennyfer Mayra Andrade²; **GENOVESE**, Luiz Gonzaga Roversi³; **CARVALHO**, Sheila Gonçalves do Couto⁴; **FRIEDRICH**, Márcia⁵

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Alfabetização Científica, Anos Iniciais.

Introdução

Dentro do contexto educacional são necessárias movimentações em prol de uma formação atual e dinâmica que atenda e compreenda as novas problemáticas educacionais. Para tal pretensão é preciso de um resgate da formação dos novos e já educandos. Pensando na problemática específica do Ciclo II do Ensino Fundamental e sua necessidade por atividades que incentivem a inclusão social, há uma iniciativa em propor o ensino de física dentro do contexto de crianças em alfabetização (científica, matemática e portuguesa). Esse momento em especial na vida da criança está imerso de mudanças de ambientes e paradigmas, que fazem parte da sua construção sociocultural, que por fim a acompanharão permeando suas atitudes durante toda a vida. Pensando nisso, acreditamos ser importante para sua formação a inclusão de saberes científicos e suas práticas nesse dado momento. Há ainda pesquisas na área que sinalizam tal visão e evidenciam a preocupação com desenvolvimento da criança, Sasseron (2008) e Capecchi (2000) sustentam a importância da realização e participação dos alunos dos anos iniciais em atividades que incentivam a descoberta da ciência e esse caráter investigativo.

Justificativa

1 Instituto de Física/UFG – e-mail: julianeveirasilva@gmail.com;

2 Instituto de Física/UFG – e-mail: jennyfermayra@hotmail.com;

3 Instituto de Física/UFG – e-mail: lgenovese@ufg.br;

4 Instituto de Física/UFG – e-mail:gsheilac@gmail.com;

5 Escola Municipal Santa Helena/Rede Municipal de Ensino de Goiânia – e-mail:marcia.friedrich@gmail.com

O projeto aqui apresentado visava fundamentalmente resgatar a participação e motivação dos alunos. Para isso, utilizou-se a atividade lúdica de cunho científico com o intuito de desenvolver na criança um espírito investigativo e imaginativo, da mesma forma também se trabalhou a reflexividade e a criticidade, essenciais na Ciência. Há também um viés muito importante abordado aqui, que é a componente social da aprendizagem, para isso fazemos uso de alguns ideários do sociólogo Pierre Bourdieu (1990). Sendo que tais atividades, por promoverem maior convívio e diálogo entre os alunos, podem contribuir para a formação de alunos conscientes, investigativos, inclusos e confiantes.

Objetivos

Temos a intenção neste dado momento apresentar algumas contribuições e primeiras impressões da presença do Grande Grupo de Pesquisa (GGP) e Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP)-PIBID-FÍSICA neste ambiente escolar (GENOVESE & GENOVESE, 2012; GENOVESE, 2013). Impressões estas relacionadas aos alunos e seu envolvimento e mudança de comportamento ao longo dos dois anos de acompanhamento de suas trajetórias escolares.

Metodologia de Ensino

Buscando vincular aos conteúdos físicos as atividades lúdicas, foi planejada e executada uma sequência de momentos que fossem de encontro a algumas considerações importantes do GGP-PIBID-FÍSICA e, em especial, do PGP-Santa Helena, a saber, tanto as necessidades da escola quanto as almejadas pelas diretrizes da rede municipal, tais como: ideias de grupo, colaboração, diálogo, negociações e aceitação (GOIÂNIA, 2009). Para isso, deu-se espaço para atitudes colaborativas, que entendemos como importantes e que devem ser incentivadas e valorizadas dentro de todas as escolas. Ao longo do projeto, que já dura quase dois anos, percebemos que os alunos têm um envolvimento maior no trabalho/atividade, manifesto, por exemplo, pela liberdade na construção de ideias e práticas e no envolvimento dos mesmos ao longo do projeto. Mudanças percebidas graças o desenvolvimento de atividades que se prolongam no tempo, ou seja, não são pontuais e fragmentadas que se deve, em grande medida, ao acompanhamento do mesmo grupo de alunos durante sua trajetória escolar.

Dentro do conjunto de atividades buscou-se promover a socialização e formação de grupos. A sequência de atividades foi constituída de quatro etapas principais que foram apoiadas nas considerações de Ferramentas da Aprendizagem de Guy Claxton (2005), e nos conceitos de atividade dominante de Leontiev (1964). Os assuntos abordados foram de acordo com o os disponíveis no livro didático adotado pela escola e pela professora titular da turma para o agrupamento no qual esses alunos estão alojados. Nesse contexto, a sequência geral para as intervenções foi:

Etapa 1 - Contextualização: Nesse momento, há uma discussão inicial onde se criam as expectativas e acontece a primeira captura para o tema a ser abordado. É um momento de percepção pelo professor das ideias iniciais dos alunos e suas atribuições ao conteúdo. Essa etapa abrange um conjunto de aulas que possuem pequenos momentos de experimentação sobre cada tema. Com isso, para cada aula é preparada uma pequena prática envolvendo uma competição ou brincadeira científica que irá contribuir para a construção do entendimento do fenômeno e suas implicações.

Etapa 2 - Construção do projeto: O momento é focado na construção de um artefato que seja condizente com as expectativas criadas na etapa anterior. Essa etapa permite a tentativa de compreender as escolhas dos alunos sobre seus grupos e como se identificam. Além disso, é solicitado aos alunos que construam um projeto para o artefato o qual agora seria considerado os conteúdos agregados às aulas anteriores, podendo ser notado as incorporações de conteúdos e assimilações, tais como as negociações que acontecem dentro dos grupos formados pelos alunos;

Etapa 3 - Construção do brinquedo: É incentivada a construção livre e imaginativa dos alunos sobre seu brinquedo, onde as habilidades manuais e criativas são libertas dando possibilidade dos alunos converterem seus conhecimentos em ações planejadas e estruturadas por eles;

Etapa 4 - Efetivação do projeto: Essa etapa mostra a valorização de toda a construção feita pelo aluno. Efetivada na escola por meio da Mostra Pedagógica, evento onde os próprios alunos apresentavam para a comunidade escolar e familiar os seus projetos e explicavam cientificamente seu funcionamento. A expectativa e o ganho dos alunos nesse momento foi enorme tendo em vista o reconhecimento de

sua capacidade de aprendizagem e interação social com grupos tidos como mais importantes (professoras e membros da escola, além dos próprios pais);

A pesquisa foi de cunho qualitativo, e para registro das atividades foi escolhido a filmagem, a fim de não inibir os alunos. Será feita uma análise de discurso e vídeo, e para isso contamos com as considerações de Gaskell & Bauer (2005).

Resultados/Discussões

Os trabalhos e intervenções foram executados de acordo com o calendário planejado em conjunto com a escola e a professora formadora/supervisora do projeto, para que não afetasse as atividades escolares as quais os alunos se envolvem, uma vez que já estão com os conteúdos em atraso em decorrência da greve de professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia do início do ano letivo de 2015. Esse movimento é incentivado buscando respeitar o ambiente escolar e sua organização, considerando a dinâmica da escola é bastante diferente da academia, e então, é preciso assimilá-lo. O entendimento da lógica da escola faz parte do conjunto de valores que buscamos cultivar na formação dentro do GGP-PIBID-FÍSICA. É preciso entender que o capital valorizado dentro do ambiente escolar é de uma especificidade própria deste campo, e que é necessário o esforço para entender esse campo, como exemplifica Bourdieu (1990).

O projeto desenvolvido pelas estagiárias e/ou bolsista está acompanhando um grupo de alunos desde a entrada no Ciclo II. É perceptível para as professoras da escola e até mesmo para os bolsistas menos experientes (inseridos na escola nesse segundo ano de projeto) a diferença de comportamento destes alunos. O relato das novas bolsistas comparado com os relatos das professoras antes do nosso contato com os alunos revela e reafirma a necessidade de colocá-los diante das situações em que possam interagir para além do contato com as atividades escolares comuns/tradicionais, pois é evidente a sua contribuição na formação social. A aprendizagem dos alunos não se limitou aos conceitos físicos e aos fenômenos tratados na sequência de atividades lúdicas, há também a incorporação da linguagem científica e maior elaboração de argumentos, detectáveis nos diálogos durante as aulas. É notável o envolvimento e maturidade ganhos em relação à convivência em grupo, negociações e aceitação de opiniões diferentes. Atribuímos

isso não só a fase de desenvolvimento cognitivo da criança, mas também, as experiências as quais puderam retirar os alunos de suas “zonas de conforto”, tanto em relação a lidar com inseguranças como em construir uma autoconfiança, incentivando a participação ativa.

Conclusões

O projeto realizado no PGP-PIBID-FÍSICA é de suma importância para a formação de todos os agentes envolvidos. Nesse contexto de trabalho e colaboração construídos no ambiente escolar e acadêmico espera-se ainda maiores contribuições nos âmbitos educacionais e pessoais. O projeto encontra-se em uma etapa muito importante de análises e discussões, e esperamos poder fazer uma devolutiva com os alunos sobre o desenvolvimento e andamento futuro, tendo em vista as contribuições que os próprios têm sobre si mesmos perante o que foi realizado. Essa atitude além de reforçar a necessidade de consideração da identidade do aluno assume que é preciso entender a formação professor-aluno e seu inverso. Quando se propõe formar, é preciso permitir ser formado, pois somos constantemente modificados pelos campos que estamos imersos.

Referências

- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. Editora Brasiliense, 1990
- CAPECCHI, M. C. V. M. & CARVALHO, A. M. P., Argumentação em uma aula de conhecimento físico com crianças na faixa de oito a dez anos. *Investigações em Ensino de Ciências – v5(3)*, pp.171- 189, 2000.
- CLAXTON, G., *O desafio de aprender ao longo da vida*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.
- GASKELL, G. & BAUER, M. W. Pesquisa qualitativa com Texto, Imagem e Som. Editora Vozes, 2005.
- GENOVESE, L.G.R. & GENOVESE, C.L.C. *Estágio supervisionado em Física*. Goiânia: UAB, 2012.
- GENOVESE, L. G. R. *Obstáculos à Consolidação da Relação entre o Campo Escolar e o Campo Universitário: os Pequenos Grupos de Pesquisa de Goiás em foco*. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9., 2013, Águas de Lindóia. Anais
- GOIÂNIA. Prefeitura. Secretaria de Educação. Resolução- CME nº 19, de 2008. *Diretrizes curriculares para educação fundamental da infância e da adolescência: Ciclos de formação e desenvolvimento humano*, Goiânia-GO, jun 2008.
- LEONTIEV, A., *O Desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes, 1964.
- SASSERON, L. H. & CARVALHO, A. M. P., Almejando alfabetização científica no ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores de processo. *Investigação em Ensino de Ciências – v13(3)*, pp.333 -352, 2008.

ENSINO SOBRE ANIMAIS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS E AULAS PRÁTICAS PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CORDEIRO, Kaio André dos Santos¹; **SENA**, Ítalo Alexandrino²; **FRANÇA**, José Gustavo Soares³; **SHUVARTZ**, Marilda⁴

Palavras chave: Aula prática, Espaço não formal, Ensino sobre animais, Letramento científico.

Justificativa

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência vivido com o projeto PIBID Interdisciplinar “Alfabetização e Letramento Científico: Uma leitura do mundo”, que teve como objetivo favorecer a alfabetização científica dos alunos e a familiarização com os conceitos científicos presentes no cotidiano da própria criança. Nossa atuação se dá por meio da investigação e intervenção, desenvolvendo nas crianças capacidades de relatar, refletir, discutir. Para instigar essas habilidades, utilizou-se, principalmente, o uso de espaços não formais como local de estudo. De acordo com Jacobucci (2008) os espaços não formais tem como uma de suas bases aumentar a consciência sobre o papel e a importância da ciência na sociedade, proporcionando experiências educativas para que os usuários compreendam princípios científicos e tecnológicos, além de despertar o interesse pela Ciência e tecnologia. Esta possibilidade permite o aprimoramento do conhecimento científico, ampliação de vocabulário e articulação entre a escrita e a leitura visual.

¹ Bolsista no projeto PIBID Interdisciplinar. Acadêmico do Instituto de Ciências Biológicas/UFG - e-mail: kaioascordeiro@gmail.com

² Bolsista no projeto PIBID Interdisciplinar. Acadêmico do Instituto de Ciências Biológicas/UFG - e-mail: italosena.bio@gmail.com

³ Bolsista no projeto PIBID Interdisciplinar. Acadêmico do Instituto de Ciências Biológicas/UFG - e-mail: gusttavo321@hotmail.com

⁴ Professora de Estágio Supervisionado no Instituto de Ciências Biológicas/UFG - e-mail: marildas27@gmail.com

Para iniciar o projeto escolheu-se o tema por meio de diálogos, leituras de texto e discussões com as professoras supervisoras que, posteriormente, findou em utilizar o Zoológico enquanto espaço não formal para trabalhar o tema **os animais** com os alunos do ciclo I, favorecendo o desenvolvimento da consciência ambiental.

Foram realizadas observações das aulas, registradas em diário de classe onde a estrutura da sala era delimitada em cadeiras, mesas, quadro de giz e armário. As aulas aconteciam em tempos contínuos, intercalado com o recreio, onde a professora trabalhava com textos e atividades baseadas neles, com desenhos e pinturas relacionados ao tema e contavam com a participação, quase sempre dos mesmos alunos. Talvez a estrutura do espaço formal fosse um inibidor da participação de outros e pouco distante da realidade.

Por outro lado, utilizar os espaços não formais seria uma oportunidade de possibilitar a participação mais espontânea dos alunos, onde também viabilizaria-se e materializar-se-ia os conceitos que nos espaços formais são em geral tratados de forma mais abstrata permitindo ampliar os conhecimentos por descobertas e questionamentos.

As aulas práticas constituem um modelo pedagógico de essencial relevância, onde os alunos colocam em prática hipóteses e idéias aprendidas em sala de aula que estão presentes em seu cotidiano.

Como instrumento de transformação dos mecanismos de reprodução social, a aula experimental torna-se um espaço de organização, discussão e reflexão, a partir de modelos que representem o real. Neste espaço, por mais simples que seja a experiência, ela se torna rica ao revelar as contradições entre o pensamento do aluno, o limite de validade das hipóteses levantadas e o conhecimento científico (Paraná, 2006).

Com as aulas práticas acredita-se que o aluno construa um conhecimento significativo e não de memorização. Uma aprendizagem significativa requer a participação dos alunos na construção do conhecimento e o professor se torna mediador desse processo. Segundo Gomes (2008, p. 187- 207) “Um modelo útil e produtivo é aquele que permite aos estudantes formular previsões e propor explicações para os fenômenos que observam”.

Objetivos

Utilizar o zoológico enquanto espaço não formal para desenvolver o tema “os animais” com os alunos do ciclo I, favorecendo o desenvolvimento da consciência ambiental.

Procedimentos Metodológicos

Para desenvolvimento das atividades do projeto o grupo de educadores responsáveis planejou atividades dirigidas às crianças do ensino fundamental, Ciclo I levando em conta as especificidades da idade em que estão no agrupamento e os objetivos do projeto. O primeiro momento ocorreu na escola onde foram coletadas informações sobre os conhecimentos prévios dos participantes, em relação ao zoológico (Quem já foi?, quem não foi?), animais que eles já viram no zoológico e sobre a morfologia dos vertebrados (um dos objetivos do projeto), foco principal desta ação pelos bolsistas da biologia. Os alunos receberam orientações com o intuito de divulgar as intenções do projeto e como os alunos deveriam se comportar durante a visita ao zoológico.

O segundo momento foi desenvolvido no Parque Zoológico de Goiânia onde as atividades foram orientadas e sistematizadas em uma ficha de registro, elaborada pelos pibidianos, onde os alunos registraram informações acerca dos animais, tais como características morfológicas, local de origem e hábitos alimentares. Como parte do uso do espaço não formal inserimos um momento de lazer com um lanche coletivo. Neste momento ocorreu a socialização entre todos os participantes, alunos, bolsistas, supervisores e orientadores do pibid interdisciplinar resultando em momento de risos e brincadeiras.

No terceiro momento, em sala de aula, foram desenvolvidas atividades nas quais se deu a retomada de algumas questões iniciais da pré-visita e, também, uma aula prática, para exposição de alguns animais do Laboratório de Zoologia da Universidade Federal de Goiás, fixados em álcool 70% e taxidermizados, com o objetivo de que os alunos observassem as características gerais que definem os mesmos. Os animais estavam dispostos em uma mesa onde cada aluno observava-os enquanto escutava as explicações, sempre seguidas de diálogos, para que

ocorresse uma aprendizagem que ultrapasse a memorização de conceitos que muitas vezes não tem significado para o aluno.

Resultado/Discussão

O espaço não formal é muito temporal, e acaba sendo um ótimo recurso para promover a aprendizagem de forma significativa e agradável, mas para isso, foi necessário um planejamento intenso que permitiu a preparação da visita pedagógica ao zoológico e da execução das atividades em sala de aula.

Para KÖPTCKE, (2003) por tratar-se de uma atividade fora da sala de aula devemos, na medida do possível, evitar aulas meramente expositivas, buscando explorar ao máximo o que o local oferece e a motivação dos alunos por estarem no ambiente a ser estudado, fazendo-os perceber que também participam do processo de construção do conhecimento. Assim, devemos nos precaver para que a atividade não se torne um “prolongamento disfarçado” da sala de aula.

No zoológico, os agrupamentos se mostraram importantes para que os conteúdos fossem apresentados a partir das observações dos alunos, seguido dos registros. Neste momento, estimulou-se a observação, o registro escrito e o diálogo com os colegas e com o bolsista monitor. Perguntas, curiosidades, fatos e afirmações por parte do aluno foram respondidos, debatidos e compreendidos.

Após a visita, no terceiro momento, levamos para a sala de aula alguns animais taxidermizados ou conservados em álcool 70%, dentre estes animais tínhamos a pele do tamanduá bandeira, jaguatirica, jibóia, esqueleto do jacaré. O material foi de grande valia para uma aula prática sobre o conteúdo zoológico de espécies vistas vivas no zoológico. Este comparativo das estruturas vivas e conservadas ampliou a curiosidade e a instigar sobre a preservação das espécies e da natureza.

A priori, os animais taxidermizados foram dispostos na sala de forma que chamasse a atenção, depois iniciamos uma breve introdução, discutindo o que eram animais vertebrados e o que os difere dos animais invertebrados. Para tal, utilizamos o esqueleto de jacaré para mostrar a coluna vertebral, já que a presença desta característica é o que classifica-o como um animal vertebrado.

Em seguida, questionamos aos alunos se sabiam nos informar a importância e função do esqueleto. Alguns responderam que a função principal "era manter o corpo do bicho protegido e também auxiliava na locomoção"(aluno1). Questionamos aos demais alunos se achavam que a cobra era um animal invertebrado ou vertebrado? Eles inocentemente aferiram que "cobras eram seres invertebrados, pois não tinham membros como a minhoca"(aluno2). Afim de sanar esse equívoco, fizemos um cladograma bem simples para explicar as classes dos animais que se enquadram como vertebrados, desde os anfíbios até os mamíferos. Nesse intervalo de tempo, as características específicas de cada classe foram explicadas, e mostramos o quanto as cobras eram próximas dos jacarés, tanto que eram da mesma classe reptílica, pelo modo de reprodução, pela presença de escamas e etc.

Para contemplar um dos temas já trabalhados pela professora da turma, "animais silvestres e domésticos", começamos um diálogo com os alunos explicando que animais silvestres eram encontrados livremente na natureza e têm seus instintos de sobrevivência bem aguçados, alguns poderiam até oferecer perigo por serem venenosos, ferozes e ariscos. Para abordar os animais domésticos, questionou-se aos alunos se eles tinham animais em suas residências. Relataram que tinham cachorros, gatos, passarinhos, peixes e etc. Nessa ocasião, explicamos que estes animais eram considerados domésticos, pois já fazem muito tempo que são utilizados por seres humanos para conviver juntos, como animais de estimação.

Depois, apresentamos todos os animais levados para a sala de aula, e deixamos claro que aqueles eram pertencentes ao bioma Cerrado, e viviam naturalmente no nosso Estado (Goiás). E, de forma espontânea, já partimos para a discussão de Conservação e Preservação do Cerrado e dos animais que nele habitam. Os alunos não conheciam o termo extinção, e ficaram perplexos quando o grupo de bolsistas afirmaram que alguns daqueles animais levados à sala se encontravam em extinção, como a jaguatirica, tamanduá bandeira e jacaré do papo amarelo. Explicamos a fonte de desmatamento do bioma, e discutimos que o capitalismo, crescimento demográfico, influenciavam ações antrópicas.

Parece ser incompreensível esta linguagem científica com alunos em idade do Ciclo I, no entanto procuramos fazer uma transposição didática, adequando a linguagem, o tempo de fala e a sequência lógica de apresentação. Este fato permitiu

a etapa do material concreto para a abstração. Desta forma estruturas cognitivas foram sendo estruturadas e reestruturadas com o dialogo e participação do aluno aprendiz, de seus colegas, do professor supervisor e dos bolsistas.

Conclusão

Os espaços não formais, como museus, parques, trilhas, bosques, planetários, zoológicos, possuem um forte potencial para se desenvolver o aprendizado. Alguns desses espaços citados acima são campos de pesquisas de Universidades e possuem uma gama enorme de fatores.

Vimos que uma aula fora da sala de aula, quando planejada, tem muito a oferecer, pois as crianças sentiram-se com mais liberdade de movimento, de ação, curiosas, e interessadas. Nessa perspectiva, vale ressaltar que no percurso do zoológico, muitos eventos espontâneos aconteceram e acabaram contribuindo para o aprendizado e significação dos conceitos científicos, por exemplo, no percurso percorrido do zoológico, foram vistos borboletas, besouros, formigas e etc que serviram para explicar sobre animais invertebrados, que não eram objeto de enfoque das classes a serem observadas naquela aula. Acreditamos que qualquer evento inesperado e ao ar livre (fora do planejado) pode contribuir, neste caso, para a rede de significações do conteúdo de biologia.

Além disso, as aulas práticas que realizamos em sala de aula, quebram um pouco a rotina intensa de aulas teóricas e pouco chamativas. Foi nítido o interesse dos alunos, a curiosidade e a vontade de pegar e sentir a textura dos animais. Como o Vygostky (???) sugere, a aproximação do aluno com o objeto de aprendizado favorece a construção de significados pela criança e contribui muito para o desenvolvimento humano dos indivíduos.

Referências

GOMES, A. D. T.; BORGES, A. T.; JUSTI, R. **Processos e conhecimentos envolvidos na realização de atividades práticas: revisão da literatura e implicações para a pesquisa**. Revista Investigação em ensino de Ciências. v. 13, n. 02, pp.187-207, 2008.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, Uberlândia, v.7, 2008.

KÖPTCKE, L. S. Parceria museu e escola como experiência social e espaço de afirmação do sujeito. In: GOUVÊIA, G.; MARANDINO, M.; LEAL, M. C. (orgs.). **Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências**. Rio de Janeiro: Editora Acess, 2003, pp.107-128.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **DIRETRIZES CURRICULARES DE BIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**. Curitiba, 2006.

A CONTRIBUIÇÃO DA NATUREZA DA CIÊNCIA PÓS-ACADEMICA PARA O ENSINO DE FÍSICA

ARAUJO, Kauara Kamila Souza Araujo; **SOUZA**, Patrícia Ferreira; **COLHERINHAS**, Guilherme; **VIEIRA**, Alésio Isaac; **GENOVESE**, Luiz Gonzaga Rovesi

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Sociologia; Ciência; Física.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi realizado no contexto do GGP-PGP-PIBID-Física (GENOVESE, 2013) do qual eu, Kauara Kamila Souza Araujo, a pibidiana Patrícia Ferreira de Souza, meus professores formadores, Guilherme Colherinhas e Alésio Isaac Vieira, e meu professor orientador, Luiz Gonzaga Rovesi Genovese, fazemos parte. A intervenção relatada aqui foi realizada no PGP-PIBID-Cepae e nossa participação e atuação no GGP-PGP-PIBID-Física possibilitou que esse trabalho tivesse o apoio e a colaboração de um grupo maior de pessoas.

Ao entrar no GGP-PGP-PIBID-Física fui incentivada a procurar por uma abordagem de ensino de Física com a qual eu me identificasse, ou melhor, tivesse a ver tanto com a minha trajetória no espaço social como no ambiente escolar. Diante dessa possibilidade comecei a analisar minha trajetória de vida e procurar por circunstâncias e interesses que me levaram a gostar de Física a ponto de escolher a Física para estudar e ensinar.

Durante esse processo eu percebi que uma das principais razões para ter escolhido cursar Física foi o fato de durante o meu ensino médio eu ter desenvolvido certo fascínio pela ciência, pela ideia de como a ciência funciona, pela aparente solidez de seus conceitos e pela aparência incorruptível do modo de se fazer ciência. Ao entrar na universidade sofri um desencanto ao perceber que muitas das ideias que eu tinha sobre ciência estavam distorcidas ou ultrapassadas.

Percebendo como o meu modo de ver a ciência era deformado passei a buscar mais informações sobre os mecanismos internos da ciência e desenvolvi um forte interesse pela sociologia da ciência. Estudando sobre o assunto percebi que muitas das ideias distorcidas ou ultrapassadas que eu tinha sobre a ciência durante o meu ensino médio ainda são transmitidas pela escola, pelos de meios de comunicação e pela própria universidade.

JUSTIFICATIVA

De acordo com Acevedo et al (2005) a didática da ciência trata quase exclusivamente dos aspectos da ciência acadêmica sem considerar que desde o

final do século XX uma boa parte da ciência é tecnociência e suas características não são as mesmas.

Discorrendo sobre o assunto Alonso et al (2004) afirma que

la ciencia escolar trasmite una imagen de la ciencia del pasado, la que produjo los conceptos incluidos en el currículo, pero no de la ciencia –y sobre todo de la tecnociencia– contemporánea, la que se hace hoy en día en los laboratorios de diversas instituciones (universidades, hospitales, fundaciones, ejército, etc.) y empresas privadas (industrias, corporaciones farmacéuticas, etc.). (Alonso et al, 2004,p.1)

Segundo Ziman (2003) as normas e convenções que de certa forma protegem a ciência de interferências mais mundanas como a lógica de mercado, a gestão burocrática, os interesses tecnocráticos e outros estão sendo deixadas de lado e essa é uma das coisas mais importantes que a sociedade deve conhecer e entender.

OBJETIVOS

Diante desse cenário decidi, durante a minha intervenção no PGP-PIBID-Cepae, abordar a sociologia da ciência, ou mais especificamente a mudança de valores e do modo de se fazer ciências ocorridos ao longo da história da ciência e principalmente a partir do último século. No decorrer desse trabalho pretendo relatar essa intervenção.

REFERENCIAL TEÓRICO

No decorrer desse trabalho a sociologia da ciência de John Ziman foi adotada como referencial teórico. Em seu livro *A força do conhecimento: a dimensão científica da sociedade*, Ziman descreve como a pesquisa passou de uma atividade quase amadorística individual, pre-acadêmica, para uma profissão institucionalizada e centrada nas academias. Segundo Ziman “por volta de 1870, estava inteiramente transformada a comunidade científica. Foi esse o século durante o qual a Ciência tornou-se completamente *academizada* (ZIMAN, 1981, p. 68)”.

Nesse mesmo livro, Ziman descreve como a atividade acadêmica estabelecida por volta de 1870 começa a ser abalada na segunda metade do século XX e cunha o termo pós-acadêmica para designar o novo modo de fazer científico que surge a partir dessa época. Ziman também elabora um novo conjunto de normas e valores (*ethos*) da ciência que surge tomando lugar dos antigos valores da ciência propostos pelo sociólogo Robert Merton.

METODOLOGIA

A intervenção aqui relatada foi realizada no PGP-PIBID-Cepae durante o primeiro semestre de 2015 através de uma disciplina eletiva ofertada no contra turno para os alunos do primeiro ano do ensino médio. A disciplina em questão, intitulada História e Desenvolvimento da Física, foi proposta, desenvolvida e ministrada por mim, Kauara Kamila Souza Araujo, e pela pibidiana Patrícia Ferreira de Souza. A quantidade de aulas foi dividida igualmente entre nós duas e a temática e a abordagem utilizada por cada de nós foi diferente uma da outra.

RESULTADOS

Para uma melhor compreensão da intervenção aqui relatada, a mesma será apresentada por meio das etapas pelas quais passou.

Etapa 1- Apresentação e discussão dos temas centrais da disciplina

No primeiro momento dessa etapa os alunos fizeram um Mapa Mental e um pequeno texto sobre os entendimentos que eles tinham quando mencionados os termos Ciência e Tecnologia.

Em seguida algumas questões foram utilizadas para promover um dialogo na sala sobre os entendimentos que eles tinham sobre Ciência e Tecnologia. Após a discussão foi apresentado aos alunos os três modos de ciência propostos por Ziman: pre-acadêmico, acadêmico e pós-acadêmico. No entanto para evitar que os alunos criassem uma visão linear sobre esses modos, a apresentação dos mesmos foi feita fora da ordem proposta e os nomes dos modos foram trocados por cores: ciência pre-acadêmica (laranja), ciência acadêmica (azul), ciência pós-acadêmica (verde).

Posteriormente os alunos tiveram que se dividir em três grupos e cada grupo teve que escolher um modo. Nesse momento eles foram avisados que cada um desses grupos teriam que, no final da disciplina, apresentar um trabalho no qual enfrentariam um problema que afligisse a humanidade ao longo da sua história do ponto de vista do modo de se fazer ciência que eles escolheram. Por fim foram discutidos com os alunos alguns problemas que afetaram a humanidade ao longo da sua história. Dentre os problemas propostos a guerra foi escolhida como questão a ser enfrentada por cada grupo no final da disciplina.

Etapa 2 – Kepler (Ciência pre-acadêmica)

Nessa etapa a vida de Kepler foi analisada e discutida como forma de analisar e discutir a ciência pre-acadêmica. Num primeiro momento foi pedido que a turma se dividisse em dois grupos e cada grupo assistisse a um vídeo sobre a vida

de Kepler em casa. O grupo 1 deveria assistir ao vídeo 1 e o grupo 2 deveria assistir ao vídeo 2. Cada um dos vídeos mencionados apresentava uma versão diferente da vida de Kepler e assim foi possível gerar um interessante debate sobre como o material utilizado numa pesquisa pode interferir nos resultados e sobre como uma história pode ter versões diferentes dependendo de quem a conta.

Após os alunos perceberem que Kepler se encaixava no modo laranja de se fazer ciência algumas questões sobre a vida de Kepler e a ciência pre-acadêmica foram discutidas em sala de aula.

Etapa 3 – Borh (Ciência acadêmica)

Assim como na etapa 2 a vida de Borh foi utilizada para discutir e problematizar o tipo de ciência na qual ele se encaixava, no caso a ciência acadêmica. Nessa etapa a turma foi dividida em dois grupos e cada grupo leu um trecho de um livro sobre a vida de Borh. O grupo 1 leu um trecho do livro Gigantes da Física e o grupo 2 leu um trecho do livro Borh e a teoria quântica em 90 minutos.

Em seguida os alunos identificaram em que tipo de ciência Borh se encaixava, no caso a azul, e cada grupo teve que apresentar trechos do texto que sustentassem sua opinião.

Por fim foi apresentado aos alunos como funciona o sistema de orientação dentro da ciência acadêmica já que isso era algo que os alunos do Cepae vivem no seu cotidiano, pois os mesmos tem que apresentar um trabalho de conclusão de curso ao final do 3º ano do ensino médio.

Etapa 4 – Oppenheimer (Ciência pós-acadêmica)

Nessa etapa a vida de Oppenheimer foi utilizada para problematizar e analisar o modo pós-acadêmico de se fazer ciência. Primeiramente foi discutido o contexto histórico em que esse cientista estava inserido. Em seguida foi apresentado aos alunos um vídeo sobre o lançamento das bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki. Partindo do vídeo começou-se um debate sobre como é controversa a questão do lançamento das bombas atômicas sobre o Japão.

Então foi discutido com os alunos o papel dos cientistas na construção e lançamento das bombas focando atenção principalmente sobre Oppenheimer, o cientista que coordenou o projeto Manhattan. Foi apresentado aos alunos também algumas imagens de Los Alamos e alguns dados sobre os gastos e o número de pessoas envolvidas na construção da bomba.

Etapa 5 – O desafio final

Nessa etapa os alunos divididos em três grupos tiveram que apresentar um trabalho no qual enfrentariam um problema que afligisse a humanidade ao longo da sua história do ponto de vista do modo de se fazer ciência que cada grupo escolheu.

No entanto antes de apresentarem o trabalho os alunos tiveram também que decidir quais questões eles iriam trabalhar durante as apresentações. O tema escolhido pelos alunos foi a guerra e as questões que eles deveriam enfrentar foram: Como o cientista lida com uma descoberta que pode interferir na guerra? Como cada cientista vê a guerra (poder, proteção, território)? Qual o nível de participação na guerra? Se esse tipo de cientista se vê responsável caso uma descoberta sua seja usada na guerra? Que tipo de contribuição o cientista poderia dar para a guerra ou para o fim da guerra? Que tipo de benefício o cientista poderia ter ao participar da guerra?

CONCLUSÕES

De acordo com o objetivo a intervenção foi relatada. Ao realizar esse relato foi possível começar a analisar a intervenção feita e assim perceber alguns elementos a serem mantidos e outros a serem reelaborados para uma próxima intervenção a ser realizada no primeiro semestre de 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO, J. A.; VÁZQUEZ, A.; PAIXÃO, M. F.; ACEVEDO, P.; OLIVA J. M.; MANASSERO, M. A.; Mitos da didática das ciências acerca dos motivos para incluir a natureza da ciência no ensino das ciências. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 1, p.1-15, 2005.

ALONSO, Á. V.; DÍAZ, J. A. A.; MAS, M^a A. M.; Consensos sobre la Naturaleza de la Ciencia: Evidencias e implicaciones para su Enseñanza. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2004.

GENOVEZ, L. G. R. . Obstáculos à Consolidação da Relação entre o Campo Escolar e o Campo Universitário: os Pequenos Grupos de Pesquisa de Goiás em Foco. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013, Águas de Lindóia. **Anais do IX ENPEC**. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2013. v. 1. p. 1-9.

Ziman, J. **A força do conhecimento: a dimensão científica da sociedade**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

ZIMAN, J.; Ciencia y sociedad civil. **Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad**, v. 1, n. 1, p. 177-188, 2003.

FONTE DE FINANCIAMENTO

Agradeço a CAPES pelo auxílio financeiro por meio da bolsa PIBID.

LA MÔME: O USO DO TRECHO DE ENTREVISTA COMO MEIO DE ENSINAR CULTURA E DESENVOLVER HABILIDADES EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

DUARTE, Débora Lucas (co-autora); **CORDEIRO**, Leandro Rodrigues (autor);
OLIVEIRA, Sirlene Terezinha (orientadora); **OLIVEIRA**, Alexandra Almeida
(supervisora)

Palavras– chave: Compreensão Oral. Ensino de Língua Francesa. Preparação de Aulas. PIBID.

Justificativa

Este trabalho tem como objetivo apresentar o processo e os resultados obtidos a partir de aulas ministradas no ano de 2014, por dois bolsistas PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência CAPES/UFG)¹ do subprojeto Letras: Francês da UFG, que foram pensadas a partir de discussões para inovação de metodologias ao ensino de uma das habilidades do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, que é a compreensão oral, a partir de um feixe da cultura francesa, utilizando-se assim de um trecho do filme “La Môme”, que reconta a história da célebre cantora francesa Édith Piaf. Tendo como público os alunos da educação básica do CEPAE/UFG (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação).

A tentativa de conciliar cultura e aprendizado de francês se deu pela necessidade de mostrar-lhes que a língua está atrelada a uma cultura, nesse caso, língua e cultura diferentes da deles. Portanto, para eles, língua e cultura novas, o que representa um grande desafio tanto para o docente quanto para o discente, nas palavras de Paulo Freire (1996, p.17):

[é] próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

Sendo necessário assim que os professores se posicionem diante do desafio de mostrar esse novo, de ser de fato um agente de descobertas e

¹ Programa que graças à concessão de bolsas por parte da CAPES possibilita uma maior e melhor formação dos futuros professores.

inquietações nesse processo com os alunos, desvelando-lhes o novo (até então desconhecido) para que haja transformação de pensamento, de crítica e de aceitação ou de pelo menos algum deslocamento em relação ao que lhes é exposto, rompendo os preconceitos, para que no fim desse trabalho se alcance resultados até mesmo inesperados.

Trabalhar a compreensão oral, por meio de filmes, é expor os alunos a uma atividade autêntica e com nível de dificuldade considerável, uma vez que nossos alunos têm pouco contato com o áudio na língua francesa. Segundo Renard (s/a), os alunos se sentem desconfortáveis, devido à exposição, quando precisam realizar atividades orais ou escritas na sala de aula e é a forma como essas atividades serão conduzidas e desenvolvidas que poderão baixar o nível de estresse. Então, segundo a autora:

[I]e jeu offre cette opportunité d'occulter une part de cette angoisse. Il génère un plaisir qui fait que l'apprenant oublie en partie ses peurs. Il se lance et ose. N'est-ce pas un des buts poursuivis par l'enseignant de langue étrangère ?

Pour que l'apprenant se sente à l'aise dans la communication naturelle, il faut, au sein de la classe, lui donner la possibilité d'exercer ses talents, de s'exprimer dans des situations qui se rapprochent le plus possible des situations naturelles d'échanges, non seulement avec l'enseignant, mais également avec ses pairs. Il faut lui donner l'occasion de « tester » ses compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques pour qu'il puisse découvrir les clefs d'une communication réussie dans la langue qu'il aborde. Le jeu offre ce champ d'expérience. (RENARD, p. 1-2)²

Se trabalharmos de forma lúdica, abriremos espaço para essa troca de experiências e de ousadia, dentro de um ambiente solidário onde as tentativas se transformem em algo divertido, sem críticas.

Objetivos

O intento principal do trabalho foi partir de um recorte cultural, desenvolvido de forma lúdica, para auxiliar os estudantes a terem uma melhor

² Tradução nossa: “O jogo oferece a oportunidade de ocultar uma parte dessa angústia. Ele possibilita um prazer que faz com que o aprendiz esqueça um pouco de seus medos. Ele se lança e ousa. Não é esse um dos objetivos almejados pelo professor de língua estrangeira?

Para que o aprendiz se sinta a vontade em se comunicar de forma natural, é preciso, dentro da sala, lhe oferecer possibilidades de exercer suas aptidões, de se expressar em situações que se aproximem o máximo possível das situações naturais de trocas, não somente com o professor, mas também com seus pares. É preciso lhe oferecer a ocasião de “testar” suas competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas para que ele possa descobrir as chaves de uma comunicação exitosas na língua que ele aborda. O jogo possibilita esse campo de experiência.”

compreensão oral em língua francesa. Objetivamos, também, apresentar aspectos da vida de uma das maiores cantoras francesas aos alunos, bem como algumas de suas obras.

Metodologia

Foram desenvolvidas com os alunos duas aulas sobre cultura francófonas dos anos 40, 50 e 60, pautados na vida e obra da cantora francesa Edith Piaf. Como visamos a desenvolver a habilidade de compreensão oral e sabemos da importância do contato dos aprendizes com material autêntico, utilizamos um trecho do filme “La Môme” (dirigido por Olivier Dahan) no qual há uma entrevista com Edith Piaf (vivida por Marion Cotillard) chamada “tac au tac” a qual os alunos deveriam assistir com áudio em francês, sem legendas e acompanhar a entrevista que estava transcrita em uma folha previamente entregue. De acordo com as respostas de Piaf, eles deveriam marcar a alternativa correta. Para tanto, para cada pergunta, havia três alternativas. Outra atividade para desenvolver a mesma competência foi dada, transcrevemos em uma folha trechos de várias canções de Edith Piaf e as reproduzimos por meio de um CD. Os alunos as escutavam, identificavam na folha e marcavam a ordem correta que as canções eram tocadas.

A canção trabalhada foi: “Non, je ne regrette rien” (composta por Michel Vaucaire / Charles Dumont em 1962), usando outro trecho do mesmo filme no qual Piaf (Marion Cotillard) canta a canção na íntegra no Olympia, grande casa de show francesa até os dias atuais. Para cada atividade, liamos anteriormente e pedíamos que eles lessem também, para trabalharmos a fonética e compreensão das palavras.

Por fim, confeccionamos um CD (Edith Piaf – Hymne à l’amour) para cada aluno. Este álbum é constituído por 24 canções dos anos 40 e 50 na voz de Piaf. A distribuição dos CDs tinha como intuito presentear-los e incentivá-los a escutar canções francesas além das que eram tocadas em sala de aula.

Conclusões

Ao final da experiência, o que se pôde notar foi que os alunos deram resposta positiva ao que foi proposto, conseguiram desenvolver a compreensão oral

e, sobretudo, trouxeram aos professores comentários e relatos sobre o que o CD com as músicas e a história de Édith Piaf lhes havia feito. A maioria dos alunos estendeu o que aprendeu em sala de aula para as suas casas, mostraram aos pais e conhecidos, alguns até relataram da impaciência dos pais diante do estranhamento das músicas e como na mesma intensidade conseguiram ouvir e até gostar. O que concluímos é que não é necessário que se tenha medo de mostrar ao aluno um contexto que não lhe pertence, mas que tal contexto pode ser atemporal e da mesma forma representá-lo e dizer-lhe algo nos dias de hoje.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p.

RENARD, Christine. *Les activités ludiques en classe de français langue étrangère : l'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir*. P. 1-2. Disponível em : https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/adri/documents/Le_jeu_en_classe_de_FLE.pdf
Acesso em setembro/2015.

DAHAN, Oliver. *Piaf, um hino ao amor* [filme-vídeo]. Produção e direção de Oliver Dahan. França, 2007. 1 DvD-Vídeo / dts-HD Dolby Digital.

ENSINO DE LIBRAS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA COMUM DA EDUCAÇÃO BÁSICA

MENDES, Leonan Henrique Pereira (autor); **RODRIGUES**, Janaina da Silva (co-autora); **TELES**, Vanda Eterna Carneiro Campos (co-autora); **GUIMARÃES**, Rosilene da Silva (co-autora); **HONORATO**, Renata Marques Alencastro Veiga (co-autora)

Palavras-chave: ensino de libras, Libras, linguagem, alunos

Introdução

No Brasil, por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é regulamentada e torna-se disciplina curricular obrigatória nos cursos de Fonoaudiologia e Pedagogia (BRASIL, 2005).

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é a língua da comunidade surda brasileira. É considerada uma língua por apresentar estruturas gramaticais próprias em níveis fonológicos, sintáticos, morfológicos e semânticos, conforme nos aponta Brito (1993) e Quadros (1997).

Com a inclusão do surdo no campo da escolarização o ensino de LIBRAS como segunda língua, tem se constituído num desafio, principalmente, para futuros professores do curso de licenciatura em Letras: Libras. Isso se deve em parte, a pouca experiência destes na docência e as dificuldades inerentes ao emprego de uma metodologia que melhor atenda a especificidade do ensino de línguas, que no caso da Libras, possui uma estrutura linguística diferente das línguas orais.

Justificativa

O ensino/aprendizagem de uma segunda língua no contexto educacional há tempos deixou de pertencer somente ao campo das necessidades de comunicação entre as diferentes culturas e tem avançado em termos de propostas educacionais que se orientam em prol da garantia dos direitos humanos.

O ensino de Libras no colégio Colemar Natal e Silva, no ano de 2015, para alunos surdos e ouvintes no contexto da sala de aula comum, é uma iniciativa que vem dando resultados satisfatórios para toda comunidade escola. Atende não só às demandas históricas e culturais, mas, sobretudo, questões de direitos linguísticos.

Considerando que é pela linguagem e na linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos e construímos conhecimentos, o ensino da língua de sinais para surdos e

ouvintes, é condição *sine que non* para que, os primeiros tenham acesso à cultura do grupo ao qual estão inseridos e assim, tornem-se sujeitos ativos, mas interativos, pois é na troca com outros sujeitos e consigo mesmo que vão construindo a subjetividade, internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais.

Assim sendo, o ensino de Libras com suas diferentes funções linguísticas propostas a todos os alunos do Colégio Colemar, por meio do subprojeto do PIBID-Letras: Libras torna-se imprescindível, uma vez que a construção do conhecimento é marcada por vivências e experiências exitosas.

Vygotsky (apud Oliveira, 2004, p. 63) advoga que o meio cultural e as relações entre os indivíduos são de extrema importância no processo de desenvolvimento da pessoa humana. É por meio da linguagem que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas e pela interação do indivíduo como outros agentes sociais mais instruídos que a construção e internalização do conhecimento se efetiva. Por coadunar com o exposto é que o Colégio Colemar Natal e Silva aderiu ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, proposto pela Universidade Federal de Goiás. Dentre outros subprojetos desenvolvidos, situa-se o de “Ensino de Libras”.

Objetivos

O ensino de libras na sala de aula comum tem por objetivo melhorar a interação entre surdos e ouvintes por meio do uso da língua de sinais, bem como, promover um ambiente linguístico favorável à aprendizagem significativa.

Metodologia

A prática docente dos alunos do curso de licenciatura em Letras: Libras - UFG, para o ensino de libras em sala de aula para as turmas dos ensinos fundamental (6º, 7º, 8º e 9º Anos) e médio (1º e 2º Anos), do Colégio Estadual Colemar Natal e Silva, iniciou em fevereiro do corrente ano, com aulas semanais de 50 minutos. As aulas eram ministradas por professores surdos e ouvintes, nos turnos matutino e vespertino. A média de alunos atendidos era de 33 (trinta e três) por sala, totalizando 390 alunos que situam na faixa etária entre 12 e 19 anos.

Os trabalhos têm se organizado a partir de momentos específicos, quais sejam: a) momentos para estudos teóricos e planejamento das aulas; e b) ensino de libras na sala de aula. A opção metodológica deve-se, prioritariamente, aos poucos estudos acerca da melhor metodologia para o ensino e Libras, o que exige, então, por parte

dos professores, investir na pesquisa enquanto princípio educativo e científico que deve permear sua prática pedagógica.

De acordo com Albres (2012) o campo de investigação acerca das metodologias de ensino da língua de sinais como L2 ainda são muito insipientes e as poucas experiências nesse campo tendem para o uso da abordagem comunicativa, uma vez que parte das vivências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais que o aluno traz.

No primeiro caso acontecem quatro encontros mensais, sendo dois momentos destinados a estudos teóricos, sob a supervisão das coordenadoras do PIBID e dois momentos para a elaboração dos planos de aula, avaliação, registros dos trabalhos desenvolvidos e estudos sobre elaboração e produção de material didático para ensino de línguas, sob a orientação da supervisão. Essa etapa coaduna com os princípios presentes no método de pesquisa e ação, que subsidia os trabalhos das equipes.

No segundo caso, acontece o ensino de Libras em sala de aula. Nessa fase busca-se a abordagem de ensino com foco no “uso” como principal método de ensino. Nessa direção, Albres (2012) afirma que as poucas experiências nesse campo tendem para o uso da *abordagem comunicativa*, uma vez que parte das vivências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais que o aluno traz. Contudo, o ensino com foco na *abordagem gramatical*, que prima pela “forma”, não é totalmente descartado.

Criar situações de aprendizagem, incentivar a participação, propor atividades interessantes e significativas e avaliar continuamente o processo de aprendizagem dos alunos, numa perspectiva dialética (ação – reflexão –ação), tornou centralidade dos trabalhos dos alunos pibidianos.

Resultados

Desde que o ensino de Libras foi proposto, em fevereiro de 2015, aos alunos do Colemar, percebe-se um envolvimento positivo da comunidade escolar em relação à proposta de trabalho tanto no turno matutino quanto no vespertino. A acolhida evitou que situações de estranhamentos, comuns nesse campo, interferisse na proposta de trabalho.

O fato das duplas atuarem em turmas diferentes dos ensinos fundamental e médio possibilitou-lhes vivenciar situações singulares que os “motivou” a buscar nos

estudos e pesquisas saídas para subsidiar a atuação em sala de aula. Essa postura investigativa fortaleceu o diálogo, a cooperação e o crescimento do grupo para o trabalho, bem como, para a melhoria na qualidade das aulas.

Os momentos com as supervisoras e coordenadoras do PIBID - que tem sido importantes e enriquecedor para o grupo. Esses momentos, cada qual com sua especificidade, têm garantido mais autonomia e segurança entre as duplas, melhorando a qualidade das aulas e, por conseguinte, elevado o grau de participação e envolvimento dos alunos pelo que é proposto. A pouca experiência na área tem dado espaço para novas reflexões entre o ser e o fazer pedagógico. Esse novo olhar nasce com a experiência e, por isso, é carregado de significado.

Outro aspecto relevante refere-se ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. O registro diário das aulas, o monitoramento das aprendizagens dos alunos, as escutas por meio de atividades e interações dialogadas, tem refletido na melhora da condução dos trabalhos. Para além das aulas estarem mais produtivas, os alunos pibidianos demonstram mais competências e habilidades para propor suas ações..

Conclusão

A guisa de conclusão reitera-se que a ação de ensinar Libras a todos os alunos do Colégio Estadual Colemar Natal e Silva, apesar dos desafios foi muito positiva, pois oportunizou experiências singulares, tanto para os futuros professores do curso de licenciatura em Letras: Libras quanto para os alunos. .

Referencias

- BRASIL. **Decreto Federal n 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.
- FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa do ensino de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.
- GESSER, Audrei. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2**. UFSC: Florianópolis, 2010
- OLIVEIRA, M. K. de Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico**. São Paulo: Scipione, 2004.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

OS USOS DE UMA CONTROVÉRSIA DA TECNOCIÊNCIA NO ENSINO DE FÍSICA E A FORMAÇÃO CIDADÃ

ANDREATA, Letícia Nunes¹; **RIBEIRO**, Thiago Vasconcelos²; **GENOVESE**, Luiz Gonzaga Roversi³;

Palavras-Chave: Sociologia da Ciência, Ensino de Física, Tecnociência, Trabalho.

Introdução

A tecnociência é construída de tal maneira que barreiras culturais são criadas com o objetivo de afastar a sociedade leiga e manter o conhecimento concentrado nas mãos de poucos. A sociologia da ciência, por sua vez, estuda a influência de fatores externos na ciência e este estudo se dá de forma crítica com o intento de desmistificá-la e torná-la acessível para a sociedade em geral. Para tanto é preciso incitar a busca pelo pensamento crítico e, surge então, a necessidade de levar a sociologia da ciência para o ensino de ciências.

É importante ressaltar que este trabalho é uma proposta de ensino que procura propiciar a incorporação de elementos da pesquisa por parte dos alunos, através de intervenções/ações. Em contraposto à maioria dos trabalhos que são guiados pela História e Filosofia da Ciência, este trabalho é guiado pelos pressupostos teóricos da Nova Sociologia da Ciência que tem como diferencial o foco na ciência em ação em vez da ciência acabada. O referencial é Bruno Latour (1998), que aborda a história das controvérsias científicas e o seus processos de encerramento, para discutir a construção da ciência. Esse tipo de construção histórica torna-se importante por se opor à construção histórica oficialmente apresentada, uma vez que:

Escrever a história oficial é uma atividade lícita dentro de um campo da ciência. Ela tem, talvez, a mesma utilidade da história política, cujo objeto de estudo é a sucessão de reis, rainhas, guerreiros e estadistas importantes. Não obstante, a história oficial não pode nos ajudar a compreender a natureza da ciência. Por exemplo, uma de suas características é que ela consiste em uma história de heróis; fracassos não figuram de forma significativa na história oficial da

¹ Instituto de Física/UFG - email: letyfisica@gmail.com

² Instituto de Física/UFG - email: thiago.v.ribeiro@live.com

³ Instituto de Física/UFG - email: lgenovez@uol.com.br

ciência. Mas para compreender a natureza da ciência, precisamos compreender não só por que os fracassados fracassam, como também por que os heróis têm sucesso (COLLINS & PINCH, 2010, p. 214).

Assim, para se compreender mais adequadamente a ciência e a tecnologia, é preciso realizar (re)construções históricas que resgatem as controvérsias inerentes aos seus desenvolvimentos e os respectivos processos de decisão sobre os problemas enfrentados pelos cientistas e engenheiros no decorrer de suas atividades.

Objetivos

Este projeto tem como principal objetivo: a compreensão dos alunos sobre como a sociedade funciona (o mundo do trabalho), ou seja, como o mundo se estrutura, o porque dele estar organizado dessa maneira e como eles (os alunos) se posicionam nesse mundo, para que assim eles possam se tornar cidadãos críticos. Além disso, este projeto intenta uma aproximação desses alunos com a tecnociência, que eles possam entender como ela se relaciona com o mundo do trabalho e, conseqüentemente, com os próprios alunos.

Metodologia

O subprojeto GGP-PIBID/Física do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás se apoia na estrutura já existente do estágio supervisionado do curso de licenciatura do Instituto de Física. O estágio supervisionado do curso de licenciatura em física (GENOVESE & GENOVESE, 2012) é organizado em seis Pequenos Grupos de Pesquisa (PGPs), cada um em uma escola pública da cidade, com um professor formador em física atuando na escola em questão. O PGP é o espaço no qual os bolsistas, estagiários e o professor formador discutem sobre as suas pesquisas, suas ações e suas esperanças com relação aos seus trabalhos que serão realizados na escola em que se encontram.

A junção dos seis PGPs forma o Grande Grupo de Pesquisa (GGP), que é o espaço para os professores formadores de todos os PGPs com seus respectivos estagiários, pibidianos e os professores de estágio do instituto de física discutirem

sobre: as pesquisas que estão sendo realizadas nas escolas; quais são as metodologias e ações escolhidas e o porquê; quais são as exigências da escola, sejam elas provenientes do governo, dos pais, dos alunos ou, até mesmo, das condições sociais que cercam a escola. “O projeto intitulado “Grande Grupo de Pesquisa (GGP)”, (...), procura propiciar formação crítica a professores, futuros professores e pesquisadores em ensino de física.” (GENOVESE, 2013, p.1).

Cada professor formador desenvolve o seu Projeto de Investigação Coletivo (PIC) e ele serve de guia para os Projetos de Investigação Simplificados (PISs) dos alunos estagiários e pibidianos.

Este projeto, que consiste no PIS da autora que é uma bolsista do PIBID, tem as suas intervenções organizadas em oito momentos que contemplam os objetivos apresentados anteriormente. Além disso, as intervenções que serão realizadas na escola foram sistematizadas para a construção do seguinte problema de pesquisa: “Usos de uma controvérsia tecnocientífica física no ensino médio: como contribuem para a formação de alunos cidadãos e críticos perante a sociedade?”. Visando dar um melhor encaminhamento à pergunta de pesquisa e discutir em sala de aula os diversos aspectos inerentes à tecnociência, as ações pedagógicas foram organizadas da seguinte forma:

1º momento – questionário sobre o “projeto de vida” e as relações dele com a tecnociência. 2º momento - discussão sobre o projeto de vida e o mundo do trabalho, no qual os alunos irão se inserir. 3º momento - Fotos e documentário - relações entre a tecnociência e questões sociais, políticas, trabalhistas e etc. 4º momento - os alunos montarão uma empresa de telecomunicações fictícia e desenvolverão o projeto de um celular. 5º momento - apresentação do projeto do celular. 6º momento – os alunos e os professores discutirão sobre o processo que passaram ao construir o celular. 7º momento – os alunos serão levados a questionar este processo de construção do celular no “mundo real”, quais as semelhanças e a diferenças em relação ao projeto deles. 8º momento - haverá um novo debate sobre como todos os questionamentos feitos nos momentos anteriores podem afetar a sociedade de forma geral. É válido ressaltar que cada aluno terá um “diário” no qual eles escreverão sobre suas experiências no projeto e entregarão para a autora.

Discussões

Durante a construção desse projeto a autora passou por dois PGPs em duas escolas diferentes e cada uma delas teve a sua parcela de importância para o crescimento da mesma e para que essa proposta tomasse a sua forma atual.

A primeira era uma escola como muitas outras do estado de Goiás, com diversas situações adversas: uma infraestrutura debilitada, pouco investimento financeiro e social, entre outras. As intervenções eram realizadas no período noturno e a maioria de seus alunos eram maiores de idade e já trabalhavam, para alcançar a sua independência ou mesmo para ajudar nas contas de casa.

A segunda escola, apesar de suas limitações, possuía vários programas sociais que intentavam tanto o desenvolvimento escolar dos alunos como, também, o seu desenvolvimento pessoal e social. Um desses programas era uma matéria de nome Projeto de Vida no qual os alunos com a ajuda da professora buscavam descobrir o que gostariam de fazer na vida (principalmente na vida profissional) e, então, traçavam um plano de ação, dentro e fora da escola, que os alunos precisavam seguir para alcançar os seus objetivos.

As diferenças entre as duas escolas se mostravam nas regiões em que se localizavam, nas suas estruturas, na maneira como foram planejadas e objetivadas e nos tipos de aluno que as frequentavam. No entanto, essas escolas possuem uma semelhança fundamental: ambas estão formando pessoas (cidadãos?) que se tornarão ou já se tornaram “membros” da classe trabalhadora.

Sendo assim, uma maneira interessante de abordar a tecnociência nas salas de aula seria por meio de discussões sobre o mundo do trabalho e as relações entre ambos.

Conclusão

No mundo do trabalho a lógica de funcionamento é: o operário por meio do processo de trabalho produz os objetos que são, na verdade, propriedade do patrão. Sendo assim, o trabalhador aliena a si mesmo, ou seja, vende-se ao patrão como mercadoria e aliena também o produto do seu trabalho, que no final do processo de

produção não se torna um produto do trabalhador, mas do seu patrão (MOURA, 2012).

Essa lógica também permeia o mundo da tecnociência, salvo algumas diferenças, uma vez que na tecnociência além do trabalhador ser desapropriado do produto de seu trabalho, ele também é expropriado do conhecimento necessário para produzir e entender o funcionamento da mercadoria. Por exemplo, um funcionário da Foxconn (que faz produtos para a Apple e para a HP) não tem propriedade sobre o produto de seu trabalho e também não possui um conhecimento mais aprofundado sobre o produto do que aquele necessário para a etapa de produção da qual este ele está participando.

Ao destacar-se essa semelhança entre os dois mundos é possível vislumbrar uma porta de entrada para a inclusão da sociedade leiga nas discussões da tecnociência, uma vez que os cientista e todas as pessoas envolvidas diretamente no processo de produção da tecnociência também vivenciam processos de alienação em seus campos de atuação. Sendo assim, os alunos podem usar essas similaridades entre o mundo do trabalho e o mundo da tecnociência para transpor as barreiras sociais e serem mais participativos das decisões tomadas nesse segundo mundo.

Agradecimentos

É importante ressaltar aqui o sincero agradecimento da autora pelo apoio da CAPES-CNPQ por meio do financiamento através do PIBID.

Referências Bibliográficas

COLLINS, H.; PINCH, T. **O Golem**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

GENOVESE, L. G. R. Obstáculos à Consolidação da Relação entre o Campo Escolar e o Campo Universitário: os Pequenos Grupos de Pesquisa de Goiás em foco. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 9., 2013, Águas de Lindóia. Anais.

GENOVESE, L. G. R. & GENOVESE, C. L. R. **Estágio Supervisionado em Física: considerações preliminares**. Goiânia: UAB, 2012.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MOURA, G. M. **O conceito marxiano de trabalho**. 2012. 44f . Monografia (Graduação em Filosofia) Universidade Federal da Bahia.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA: CÉLERES CONSIDERAÇÕES

SILVA, Lilian Márcia Ferreira¹

Palavras-chave: Literatura, Leitura, Pibid, Letramento.

Introdução²

As escolas públicas, de modo geral, passam por diversas dificuldades que afetam de um ou outro modo, o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos.

Foi considerando toda uma conjuntura, e, particularmente, o IDEB e os resultados de avaliações externas do Colégio “Instituto de Educação Matilde Margon Vaz”, que o subprojeto PIBID - “Oficina de leitura: ensino e escrita do texto literário” se propôs a auxiliar os professores e alunos na questão do letramento literário.

Dentre vários objetivos, priorizou-se a melhora da qualidade do ensino e a diminuição da grande evasão escolar nesta Unidade Educacional junto à adoção de uma perspectiva dialógica cujos trabalhos visam tanto aprimorar a formação dos bolsistas ao aplicar metodologias e propostas didáticas diferenciadas quanto despertar o gosto dos alunos pela leitura de textos literários de diversos gêneros.

Justificativa

Mediante os últimos resultados apresentados em avaliações externas como Saego e Enem, evidenciou-se a necessidade de uma intervenção pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa, cuja proficiência nessa área, apresenta-se, comparativamente, abaixo da média nacional. Os dados analisados apontavam para uma ação preliminar: adoção de metodologias diversas das empregadas até então no tratamento dispensado à Língua Portuguesa e, mais especificamente, à Literatura.

Dado a isso, a implementação do PIBID consolidou uma maior aproximação da escola com a Universidade, firmou uma base teórica mais sólida e atualizada e instaurou também a conscientização para a importância da formação

¹Professora Supervisora do PIBID – Letras/Português da UFG Campus Catalão, no Colégio “Instituto de Educação Matilde Margon Vaz.”

²O presente trabalho é financiado pela CAPES.

superior e o seu incentivo, principalmente na área das licenciaturas. O subprojeto visa também, nesse sentido, auxiliar na diminuição da evasão escolar, visto que alunos, pertencentes à classe social mais baixa, abandonam o ensino médio da escola e migram para as escolas técnicas em busca de um mercado de trabalho mais rápido.

O subprojeto do PIBID – Letras/Português, enquanto auxiliador das práticas educacionais no colégio em que atua, embasou seus pressupostos em teorias de renomados estudiosos do letramento literário e da literatura nas instituições educacionais, especialmente em Rildo Cosson, Marisa Lajolo, Magda Soares, Alfredo Bosi, Regina Zilberman e Bakhtin.

Objetivos

Efetivar a prática da leitura constitui o ponto crucial do projeto, o objetivo maior, o que toca sensivelmente no ponto mais frágil da escola parceira, pois o aprender a ler e a exercitar o raciocínio por meio de textos de diversos gêneros não parece ser, aos olhos dos discentes, uma necessidade de primeira ordem.

No tocante a esse objetivo, preocupamo-nos em tornar o aluno um protagonista do texto, um ser que se sente atuante no processo de criar, recriar, recontar e socializar suas descobertas e conhecimentos, compartilhando-os em sala e com a comunidade escolar em eventos realizados nos finais de semestres.

No tocante aos bolsistas, o subprojeto objetiva incentivar e aprimorar a formação em licenciatura, estreitar o vínculo e a convivência dos acadêmicos com o cotidiano da escola e dar-lhes a oportunidade de viabilizar as propostas apresentadas com maior autonomia e segurança.

Metodologia

A grande indagação e desafio consistiam no seguinte questionamento: Como promover a leitura literária e motivar alunos, a fim de transformá-los em leitores críticos, capazes de compreender, analisar, posicionar-se e captar os

diversos efeitos de sentidos constituídos nas várias situações que um texto apresenta?

Consoante Rildo Cosson (2009), a dúvida não recai sobre a obrigação da escola escolarizar ou não a literatura, mas na forma como ela deve oferecer os mecanismos que favoreçam a proficiência do aluno, enquanto cidadão pleno. Para ele,

“[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.” (COSSON, 2009, p. 23)

Tomando a leitura como responsabilidade da escola, o desenvolvimento do projeto apresentou como princípio norteador a socialização do saber e do conhecimento em prol da formação de leitores que saibam não apenas decodificar, mas ir além dos limites impostos pelas páginas literárias. Ler, expressar, reescrever, criticar e tecer relações dialógicas são possibilidades de incorporar outros valores e identidades de tal forma a representar o outro sem renunciar a si mesmo.

Justamente por isso é que entendemos que o texto literário não deve perder sua essência humanizadora. Usá-lo como pretexto para meras interpretações, recursos de ensinamentos gramaticais, contextualizações históricas de períodos literários, fixação de características de períodos ou autores de determinadas tendências literárias é reduzir o texto ao que lhe é menos inerente, não priorizando a reflexão e as diferentes leituras que se pode fazer a partir dele.

À luz dessas considerações, propomos um trabalho qualitativo-analítico de caráter interpretativista. É interpretativista porque busca focar o objeto de estudo a partir de uma proposta teórico-metodológica e uma inscrição em um campo discursivo-literário de crítica da linguagem. É analítico porque faz um exame das sequências textuais, discursivas, do dialogismo, da intertextualidade e da interdiscursividade em busca de sentidos outros que pontuam a singularidade de cada obra, transforma suas tramas em um material didático singular e destaca o papel do leitor como sujeito ativo do processo.

Resultados

Seguindo a linha teórica dos estudos de Cosson (2009), também entendemos que a leitura é um ato cognitivo e social que não precisa ser solitário, que a obra não fala por si só, que o leitor tem a força de intervenção e que há um diálogo constante e íntimo desse leitor com o texto na produção de sentidos.

Nas palavras de Rildo,

“na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.” (COSSON, 2009, p. 65)

Compreendendo, então, que o leitor é tão importante quanto o texto e que a interação de ambos resulta em uma leitura plurissignificativa, dialógica e intertextual, as experiências realizadas levaram os alunos a refletir sobre os textos, internalizar sua compreensão, compartilhá-las com os grupos de trabalho, e por fim, explicitá-las para toda a comunidade escolar por meio de eventos com recriação de músicas e cantos parafrásticos e parodísticos, dramatizações de textos em prosa e verso, recitais, exposição de varais poéticos com confecção artística de peças de vestuário e lançamento de dois jornais com temas diversificados.

A diversidade de gêneros, a variedade de representações temáticas, o grau de dificuldade dos textos, a utilização de textos clássicos e populares muito têm colaborado na nossa pretensão de consolidar a leitura e a escrita como uma competência básica na apropriação do conhecimento pelo aluno.

Para tanto, tomamos a literatura como um processo que leve o aluno a fruir o texto sem cobranças e imposições a fim de instituí-la enquanto um processo educativo que alcance ou ultrapasse os limites impostos por uma sociedade cada vez mais tecnológica em que tudo se apresenta de forma mais fluida, rápida, segura, divertida e interativa.

Conclusão

O confronto do aluno com o texto é um exercício de paciência e de perseverança que deve ser instigado desde os seus primeiros anos de escola. Só formamos um leitor competente, quando a leitura é realizada por fruição, pois a partir daí, floresce o deleite incondicional à poesia, o posicionamento coerente diante de uma obra literária, a (des)identificação diante de uma dada situação, o questionamento frente aos problemas que surgem e, por fim, a expansão de sentidos e efeitos de sentidos que um texto pode proporcionar em sua pluralidade de vozes e em sua multifacetada aparência.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. A partir do francês Maria Ermantina Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2010.

BOSI, Alfredo. **História da concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1970.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Romance Brasileiro - Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **O Texto não é Pretexto**. In: ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura em Crise na escola: as alternativas do Professor*. 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

SOARES, Magda. **Um olhar sobre o livro didático**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov/dez. 1996.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **A leitura e o Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E O TRABALHO COLABORATIVO NO ÂMBITO DO PIBID-MATEMÁTICA

FREITAS, Liliane Nascimento¹; **MARRA**, Luis Fernando Reis²; **JUNIOR**, Ronaldo Caetano M.³; **MACHADO**, Vânia Lúcia.⁴

Palavras-chave: Trabalho colaborativo; Resolução de problemas; Formação inicial; PIBID/Matemática.

Introdução

O fracasso escolar é um assunto de grande complexidade, que precisa ser tratado e pesquisado, pois envolve questões relevantes para a formação de professores, sobretudo professores de matemática. A Matemática é talvez a disciplina considerada a mais culpada pelo alto índice de reprovações sendo também uma das principais causadoras de evasão no Ensino Médio por não ter sido feito um trabalho eficaz até então. Na última prova do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Brasil apresentou o pior desempenho matemático entre 40 países que participaram deste programa. Na sequência temos um baixo aproveitamento nos resultados obtidos pelos provões e os dados do Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB) em relação à disciplina de Matemática. Em meio a esta realidade o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) atua como um espaço onde os licenciandos são inseridos no âmbito escolar vigente, antecipando assim a aproximação deles com o universo escolar e suas demandas. Na Universidade Federal de Goiás, o subprojeto PIBID/Matemática, campus Goiânia, tem acompanhado duas escolas do município de Goiânia, e, ao deparar-se com a realidade em consonância com os resultados, elaborou um projeto de intervenção a fim de sanar as lacunas na aprendizagem dos alunos.

¹ IME/UFG – e-mail: lilianenfreitasmat@gmail.com;

² IME/UFG – e-mail: luismarraa@gmail.com;

³ Colégio estadual Jd. Balneário Meia Ponte; ronaldocaetanojr@gmail.com

⁴ IME/UFG - e-mail: vanimac@gmail.com

Objetivos

O subprojeto PIBID/Matemática vinculado à Universidade Federal de Goiás, campus Goiânia, tem como objetivo geral promover um intercâmbio permanente entre os alunos do curso de Licenciatura em Matemática, os professores das escolas parcerias e professores de matemática da UFG, por meio de ações coletivas de caráter teórico e prático as quais favoreçam experiências significativas de formação dos envolvidos. Para tanto as ações do projeto estão ancoradas na concepção metodológica da pesquisa-ação. Segundo André "(...) o processo de pesquisa-ação envolve o estabelecimento de uma série de ações que devem ser planejadas e executadas pelos participantes e devem ser sistematicamente submetidas à observação, reflexão e mudança". Semanalmente as sub-equipes realizam reuniões onde são efetuadas reflexões sobre a realidade observada e planejadas ações para nela intervir, além disso os bolsistas acompanham algumas turmas dos professores supervisores fazendo um diário de campo. No ano de dois mil e quatorze a Equipe dois acompanhou quatro turmas do Ensino Médio da escola parceira, duas de primeiro ano e duas do segundo. Baseados nas discussões feitas ao longo das reuniões semanais constatamos que o problema da não-aprendizagem dos conteúdos abordados não estava diretamente relacionado ao conteúdo ensinado, mas, sim, em uma matemática anterior que chamamos de matemática básica. Em vista disso foi elaborado um projeto cujo intuito era sanar as lacunas deixadas desde as séries iniciais de ensino, na aprendizagem daqueles alunos.

Metodologia

Comumente os professores adotam a resolução de problemas como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem e, em nossas observações, percebemos a afinidade que os professores supervisores tem de trabalhar os conteúdos matemáticos através desta metodologia. Verificamos também que embora os professores a utilizassem, muitos alunos tinham dificuldade na interpretação e resolução dos problemas. Portanto optamos por elaborar uma lista de problemas que envolviam operações elementares com números inteiros, um dos conteúdos da matemática básica, e planejamos uma atividade de forma que os

alunos trabalhassem colaborativamente. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais “Um problema matemático é uma situação que demanda a realização de uma seqüência de ações ou operações para obter um resultado. Ou seja, a solução não está disponível de início, mas é possível construí-la”. A atividade planejada consistia em dividir a turma em grupos compostos por cinco ou seis alunos. Um integrante de cada grupo retiraria alguma questão da caixa e deveria ser resolvida por todos os integrantes seguindo o seguinte roteiro:

- Quais são os dados principais do problema?
- O que o problema está pedindo?
- Escreva a sua estratégia para a resolução do problema;
- Escreva a resposta completa;
- Escreva outras estratégias para a resolução do problema, caso exista.

Este roteiro foi elaborado seguindo as ideias de George Polya (1995). Para ele a resolução de problemas é dividida em quatro etapas: Compreensão do problema, construção de uma estratégia de resolução, execução da estratégia e revisão da solução encontrada. Feita a questão de acordo com o roteiro, outro integrante da equipe devolveria a questão que fora resolvida e retirava outra questão da caixa, repetindo o processo de resolução de problemas até o término da aula. O grupo deveria escolher um nome para sua identificação, o qual seria colocado em um painel de pontuação. Para a avaliação das atividades foram observadas cada etapa do processo, conforme o roteiro acima. Cada item recebeu o valor de 2,5 pontos. A pontuação estaria relacionada a um emoticon e seria atualizada a cada aula no painel.

Resultados

O roteiro elaborado guiou os alunos que participaram a descrever seu raciocínio para resolver o problema em questão. Geralmente para resolver os problemas propostos em sala de aula, bastava compreender o raciocínio matemático que fora abordado e efetuar cálculos metódicos. Por meio do roteiro a atitude de tratar os dados, elaborar estratégias, escrever a resposta de forma completa, ou seja, com todas as informações necessárias para responder a pergunta de forma clara,

escrever seu raciocínio, discutir com os colegas do grupo outras formas de resolução foi realizada. Com relação a interpretação dos problemas propostos os alunos tiveram o auxílio dos bolsistas que interviam como tutores, algo que não estava em nosso planejamento inicial. Este procedimento visou atender os alunos nas suas dificuldades individuais. Em certa turma alguns começaram a argumentar com o professor que aquele conteúdo era muito fácil. O professor os questionou dizendo: "Se vocês já sabem o conteúdo, então já são capazes de resolvê-los para que eu corrija.". Ao longo da atividade aqueles que reclamaram perceberam suas dificuldades, dando assim valor ao que fora proposto. Para os bolsistas a tutoria trouxe uma nova perspectiva acerca das maneiras de auxiliar os alunos. Uma das dificuldades enfrentadas ao longo deste processo foi o de explicar sem dar a resposta. Houve resistência por parte de alguns alunos ao longo da tutoria pelo fato dos bolsistas e professor só oferecerem dicas a fim de que a responsabilidade de resolver o problema seja do aluno, entretanto conforme o grupo conseguia resolver com o auxílio da tutoria o sentimento de resistência era substituído pelo de alegria por ter obtido a resposta em conjunto.

Conforme nosso planejamento a atividade foi realizada em grupos, ação que possibilitou aos bolsistas a percepção do quanto o trabalho realizado em grupo - trabalho colaborativo - era estimulante e trazia bons resultados. Essa avaliação decorre do fato dos alunos terem participado com afinco uns com os outros para a realização da atividade proposta. Alunos que antes não demonstravam interesse pelas ações das aulas e as vezes até atrapalhavam seus colegas, quando notaram a maioria da turma participando começaram a integrar-se tentando resolver e pedindo ajuda aos colegas. Conforme Carvalho "quando os diferentes parceiros se envolvem num esforço conjunto para resolver uma tarefa, tiram benefícios próprios pois constroem soluções para a tarefa que individualmente não conseguiriam.". Como cada aluno respondeu individualmente cada questão de acordo com o roteiro, ao corrigirmos a atividade foi possível averiguar o avanço na escrita matemática, na forma de encontrar mais de uma estratégia para resolução, na clareza das respostas, na argumentação e na interpretação dos dados.

Conclusões

Por meio deste projeto oportunizamos aos discentes a revisão de conteúdos anteriormente ensinados. Faz parte do processo de estudo lembrar aquilo que se estudou e averiguar se o que foi estudado fora apreendido verdadeiramente. Por meio da colaboração entre alunos, bolsistas e professores, esta atividade pôde ser realizada com sucesso e diversas dúvidas concernentes a operações com números inteiros, sanadas. O guia de resolução de problemas foi significativo pois conduziu didaticamente a interpretação matemática de cada problema e foi incorporado à prática dos alunos em aulas posteriores. Podemos afirmar que o trabalho colaborativo aliado a resolução de problemas mostrou ser de grande valor pedagógico potencializando a eficiência do processo de ensino - aprendizagem em sala de aula. Aos licenciandos em Matemática, bolsistas do PIBID, esta ação pontual proporcionou um aprendizado na prática suscitando questões relevantes para nossa formação inicial e impulsionando-nos a ação - reflexão - ação, processo fundamental na profissão docente. Tal processo tem nos guiado em meio aos constantes desafios do e no espaço escolar, a outros fatores associados ao fracasso escolar.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de, **Etnografia da Prática Escolar**, Papirus, 10o Edição.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : matemática / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. p. 33.
- CARVALHO, Carolina. Comunicações e interações sociais nas aulas de Matemática. In: NACARATO, Adair Mendes (Org.); LOPES, Celi Espasandin (Org.). **Escritas e Leituras na Educação Matemática**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 15-34
- POLYA, George. **A arte de resolver problemas um novo aspecto do método matemático**. tradução e adaptação Heitor Lisboa de Araújo. 2 reimpressão. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

O USO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE MIGRAÇÃO

SILVA, Luana Maria Xavier¹; **ABREU**, Gustavo Cardoso²; **JESUS**, Edson Oliveira de³.

Palavras-chave: Ensino; Cartografia; Migração; Geografia Escolar.

Introdução

Esta pesquisa é produto dos resultados alcançados no decorrer do primeiro semestre de 2015 no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto do curso de Geografia. Foram arquitetadas atividades no Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte, localizado na região norte de Goiânia.

O planejamento foi desenvolvido por meio de reuniões semanais realizadas na Universidade Federal de Goiás, pelos Bolsistas, Professor Supervisor e Coordenadoras, planejando ações a serem desenvolvidas nas intervenções.

Aportamos a linguagem cartográfica como metodologia para construção do conceito de migração, desenvolvemos o presente trabalho junto aos estudantes do 3º ano do ensino médio. O conteúdo de migração foi escolhido atendendo as determinações do Currículo Referência do Estado de Goiás; na perspectiva de associar a linguagem cartográfica ao conceito de migração desenvolvemos ações com vistas a constituição de um aprendizado significativo.

Uma das discussões presente na academia é a articulação dos conteúdos com os saberes prévios dos estudantes, a fim de proporcionar aos mesmos a possibilidade de argumentar nas aulas de acordo com suas observações do cotidiano e suas experiências. Frente a esta realidade, em que medida a cartografia contribui para construção de uma metodologia relevante na práxis escolar?

¹ Instituto de Estudos Socioambientais/UFG – email: geoiesalx@gmail.com;

² Instituto de Estudos Socioambientais/UFG – email: gustavoabreu92@hotmail.com;

³ Instituto de Estudos Socioambientais/UFG – email: edijesus@hotmail.com;

Partimos do pressuposto que a cartografia é imprescindível para a formulação de conceitos geográficos. Castellar e Vilhena (2010) atestam essa perspectiva ao afirmar que “A cartografia tem uma técnica de representar os lugares, (...) Mas é fundamental entendê-la como uma linguagem e também como uma metodologia na educação geográfica.”

O principal objetivo do trabalho foi construir o conceito de migração a partir do foco cartográfico, visto que a cartografia tem fundamental importância para a Ciência Geográfica, pois assim o estudante poderá além de observar e investigar uma representação, intervir e construir conhecimentos acerca da produção, organização e distribuição do espaço.

Justificativa

Decidimos por evidenciar a relevância da cartografia para o processo significativo de aprendizagem geográfica; a fim de propiciar aos estudantes a análise do seu cotidiano como elemento de contribuição da Geografia para a compreensão das transformações físicas, econômicas, sociais e humanas no espaço, pois, segundo Castrogiovanni (2000), “A cartografia oferece a compreensão espacial do fenômeno, tanto para o uso cotidiano como para o científico, a figura cartográfica tem a princípio, uma função prática”.

Nesse sentido, queremos destacar que o entendimento sobre cartografia vai além da técnica. Como afirma Castellar e Vilhena (2010): “A cartografia escolar ainda é entendida como uma técnica e um conjunto de conteúdos, (...). Essa ideia é o senso comum equivocado.” e ainda que:

“a cartografia escolar é uma opção metodológica, o que implica utilizá-la em todos os conteúdos da geografia, para não apenas identificar e conhecer a localização, mas entender as relações entre os países, os conflitos e a ocupação do espaço, a partir da interpretação e leitura de códigos específicos da cartografia.”

Também foi de nosso intuito superar a forma tradicional de ensino, pois segundo Anastasiou e Alves (2006), “a metodologia tradicional se revela insuficiente para dar conta do profissional de que a realidade necessita”. Assim, o professor deve utilizar de sua criatividade para selecionar a melhor ferramenta metodológica no processo de construção do conhecimento.

Objetivos

Verificar a possibilidade de ensinar migração a partir do foco cartográfico; Relacionar a linguagem cartográfica com o conteúdo de migração; Aproximar o conteúdo com a experiência do aluno; Desenvolver uma metodologia que articule a cartografia escolar com o conteúdo de migração a fim de superar o ensino tradicional e promover uma aprendizagem significativa ao aluno.

Metodologia

A presente pesquisa foi realizada qualitativamente, pois referiu-se à relação dinâmica estabelecida entre espaço real e sujeitos; relação esta que envolve características objetivas e subjetivas da linguagem cartográfica enquanto metodologia para a compreensão do movimento migratório; suas causas e consequências que não podem ser traduzidas em índices, assim a descrição se tornou o foco principal de interpelação.

Quanto a forma de estudo a pesquisa foi exploratória, descritiva e explicativa. Exploratória, pois permitiu a criação de hipóteses; envolveu levantamento bibliográfico; entrevistas por parte dos alunos com seus familiares que tiveram experiências práticas com o conteúdo estudado. Descritiva porque houve observação, registros, análises, classificação e interpretação dos fatos. Explicativa pois fomentou pesquisa acerca de elementos determinantes nesse processo.

No primeiro momento realizamos levantamento bibliográfico e fichamento dos textos; logo analisamos o livro didático da turma a fim de verificar a possibilidade de sua contribuição nas aulas; planejamos as intervenções na escola, utilizando datashow, atlas de Goiás e o livro didático como recursos. Para avaliar os alunos, além do desenvolvimento de seu raciocínio, elaboramos questionário, e propomos atividades que envolveram árvore genealógica e mapas.

Ao aplicar o questionário buscava-se conhecer o público alvo do desenvolvimento da pesquisa, e suas possibilidades de acesso à internet, lugares que frequentam, suas pretensões após a conclusão do ensino médio e às preferências e dificuldades quanto aos conteúdos geográficos.

A primeira atividade realizada foi a construção de uma árvore genealógica como metodologia que evidenciasse a migração presente no cotidiando dos alunos

com os Estados referentes a morada dos alunos, seus pais, avós e bisavós. Essa estratégia foi elementar para esse processo; demonstrando os fluxos migratórios realizados pelos grupos familiares; e apresentando os possíveis fatores de atração e expulsão.

Posteriormente os dados foram tabulados e usados na construção de um mapa de fluxo por turma a fim de trabalhar esses elementos com a linguagem cartográfica. Em seguida os alunos que, a partir de mapas em branco (Brasil ou Goiás), construíram a trajetória de migração de sua família.

A pesquisa tem sua relevância pautada na complexidade presente em estabelecer uma relação entre cartografia e migração, e logo no desafio que está posto aos docentes para a melhor escolha de uma metodologia que seja capaz de relacionar a temática com os conteúdos e propiciar uma aprendizagem significativa dos conceitos geográficos.

Resultados

Com o questionário foi possível traçar o perfil de nossos alunos. A árvore genealógica permitiu ao estudante identificar-se enquanto sujeito ativo no processo migratório e compreender que seu histórico familiar contribui para a análise espacial.

Os mapas que construímos foram essenciais para que os alunos compreendessem elementos básicos da cartografia como título, escala, legenda e variável visual, visto que o livro didático não contém mapas adequados para a construção e materialização dos conceitos de cartografia escolar e migração.

A elaboração da legenda dos mapas em branco, pelos estudantes, a partir de sua trajetória familiar permitiu uma análise na compreensão do conteúdo. Evidenciamos ainda a cartografia como elemento substancial para a construção de conceitos geográficos.

Conclusões

Inferimos que as discussões no grupo acerca dos aspectos teóricos metodológicos, nos proporcionou uma base sólida da ciência geográfica para a mediação dos conteúdos com os estudantes. A análise do livro didático foi relevante, pois houve a reflexão da perspectiva tradicional adotada por muitos professores que

utilizam o mesmo como verdades incontestáveis. Assim, pensamos nossa prática a fim de construir uma postura diferente da reprodução de um pensamento já estabelecido, que permitisse aos estudantes conhecer os elementos geográficos e relacioná-los com sua experiência cotidiana.

Também houve resposta positiva dos estudantes com o desenvolvimento das metodologias, pois se identificaram como personagens atuantes no processo migratório ao construir a árvore, compreenderam a importância da migração na formação de uma determinada região e sobretudo a relevância da cartografia no estudo de geografia.

Referências

BOLIGIAN, Levon e ALVES, Andressa. **Geografia espaço e vivência**. Saraiva. São Paulo, 2013.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate (ORGs). **Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville - SC: Univille, 2006.

CASTELLAR, Sônia e VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (ORG). **Ensino de geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ENSINO DO SISTEMA BRASILEIRO DE ESCRITA DE SINAIS - ELiS PARA CRIANÇAS

RIBEIRO, Mairy Aparecida P. S. (autor); **CARVALHO**, Denise Moura (co-autor);
SANTOS, Pollyana Dias dos (co-autor); **PEREIRA**, Leila dos Reis (co-autor) **LIMA**,
Hildomar José de (co-autor)

Palavras-chave: ensino, escrita de sinais, Libras, crianças

Introdução

O subprojeto do Pibid Letras: Libras tem diferentes frentes trabalhos com a intenção de possibilitar diversas experiências de práticas de iniciação à docência dos alunos que integram este projeto. No ano de 2015, um grupo de trabalho vem se ocupando da elaboração de material didático com o objetivo de ensinar o Sistema Brasileiro de Escrita de Sinais – EliS para crianças surdas.

O sistema ELiS é uma proposta de escrita para as línguas de sinais apresentado pela pesquisadora brasileira Mariângela Estelita Barros em 1997. Este sistema é composto por noventa e cinco símbolos denominados visografemas. A organização estrutural desse sistema baseia-se na disposição dos parâmetros que compõem o signo visual da LSB, a saber, configuração de mão, orientação da palma, ponto de articulação, movimentos e expressões não manuais (FERREIRA-BRITO, 1995).

Na EliS, não representa-se um sinal com base na configuração de mão, mas sim na configuração dos dedos. Desta maneira, a escrita dos sinais ocorre a partir de quatro parâmetros básicos: Configuração de Dedo (CD), Orientação da Palma (OP), Ponto de articulação (PA) e Movimento (M), sendo esta a ordem de posição dos símbolos na escrita de uma palavra. As palavras são escritas horizontalmente da esquerda para a direita. (BARROS, 2007, 2008)

Justificativa

O processo de ensino aprendizagem ocorre diuturnamente e, nesse sentido, aprender a elaborar materiais didáticos é uma habilidade imprescindível para a prática docente. No que se refere ao contexto da educação de surdos, o futuro professor, licenciado em Letras: Libras, estará diante de alunos que utilizam uma

língua que ainda não tem um sistema de escrita muito difundido, ou seja, um sistema de escrita para a Libras.

Atualmente, a prática da linguagem escrita dos surdos tem sido alvo de bastantes discussões devido as produções atípicas e a grande dificuldade de compreensão dos textos escritos em língua portuguesa. De acordo com Guarinello (2007), muitos surdos não conseguem ler e nem escrever o mínimo necessário à vida profissional, mesmo depois de frequentar a escola por um bom tempo.

Segundo Tfouni (2006), ao considerar o letramento um processo sócio-histórico o sujeito do letramento é distinto ao da escrita. Nessa perspectiva, o sujeito do letramento não é necessariamente alfabetizado, enquanto que o sujeito da escrita se apresenta como mais poderoso por ter maiores domínios de natureza cognitiva, ideológica e epistemológica do letramento. No entanto, fazer do surdo um decodificador da escrita de uma língua que não é a dele, não é o suficiente para torná-lo sujeito pleno da linguagem.

Sendo assim, os futuros professores de Libras precisam necessariamente conhecer o sistema de escrita de sinais e saber ensiná-lo, pois o uso social dessa escrita precisa se fortalecer em diversas esferas sociais, com especial atenção nas escolas, para que o acesso desses sujeitos a diversas fontes de informações, de conhecimentos e oportunidades de interação não fique limitado. Para Quadros (1997, p. 98), “os surdos não podem ouvir e não adquirem a língua falada ouvindo e falando de forma automática, os surdos a adquirem de forma silenciosa, graficamente, através de instruções sistemáticas”.

Ao aprender a EliS, o aluno surdo poderá se expressar de forma escrita em sua própria língua, representando aspectos essenciais dos sinais e obedecendo a organização estrutural dessas línguas. Assim, os surdos terão acesso aos diversos domínios sociais e culturais de forma mais autônoma.

Objetivos

O grupo de trabalho do subprojeto do Letras: Libras que vem se ocupando da elaboração de material didático tem como objetivo produzir materiais didático-pedagógicos para ensinar o Sistema Brasileiro de Escrita de Sinais – EliS para crianças surdas.

Metodologia

O processo de elaboração de material didático-pedagógico vem ocorrendo por etapas. Primeiro, fizemos uma revisão da literatura sobre a escrita e sua relevância. As discussões nessa etapa nos possibilitaram diversas reflexões sobre a importância de um sistema de escrita que possibilite ao surdo escrever em sua própria língua. Em seguida, fizemos um levantamento das possibilidades de público-alvo dentro da escola parceira para que pudéssemos desenvolver as atividades propostas. Optamos pelas crianças atendidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois representam um número maior de crianças surdas na escola e também por ser um público que inicia o processo de aquisição da escrita, mediante diversas atividades de práticas de leitura e escrita.

Em seguida, um estudo teórico-comparativo do alfabeto da língua portuguesa e dos visografemas. Assim, decidiu-se iniciar a produção de material com os visografemas de dedos, de forma que contemplasse todas as nuances dos sinais pertinentes a estas configurações, iniciando-se pelo polegar e, em seguida, aos demais dedos. Nessa etapa, realizou-se uma pesquisa de campo em que se investigou quais sinais os surdos usavam para representar determinada coisa, procedendo depois um estudo comparativo com os termos grafados no dicionário da língua de sinais - dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira (Capovilla e Raphael, 2006b).

Resultados

O Projeto ainda se encontra em fase de execução, contudo é possível apontar alguns resultados, como por exemplo, os alunos pibidianos já sabem selecionar o público-alvo para quem será elaborado o material didático, conseqüentemente, a escolha das atividades que farão parte dele.

Percebe-se também a aquisição das competências técnicas específicas, como também o desenvolvimento de competências necessárias ao trabalho em equipe, a atitude de liderança e a ética profissional; além da integração entre as unidades de aprendizagem, a partir de uma abordagem que considere diferentes estratégias metodológicas, tais como: resolução de problemas, estudos de casos, reflexões sobre a experiência e/ou sobre o aporte teórico, pesquisa, planejamento de ações. Enfim, entre os resultados já alcançados verifica-se o processo de instrumentalização dos pibidianos para o desenvolvimento de uma nova prática

profissional que integre a teoria e a prática de ensino, especialmente no que se refere à produção de material para o ensino de ELiS.

Referências

BARROS, M. E. **Proposta de escrita das línguas de sinais**. 114 f. Dissertação. (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

_____. Escrita das línguas de sinais. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.).

Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007. (Série Pesquisas) p.212-237

_____. **ELiS – Escrita das Línguas de Sinais**: proposta teórica e verificação prática. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira**. 3. ed. São Paulo: Edusp, MEC-FNDE, 2006b.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PERCEPÇÕES SOBRE O PIBID E A PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

HONÓRIO, Marcelo Júnior de Souza¹; **BARBOSA**, Deliorrane Sousa²; **ROCHA FILHO**, Ulysses Rocha³; **SILVA**, Lilian Márcia Ferreira da⁴

Palavras-chave: Letramento literário; PIBID; Rildo Cosson.

Introdução

O letramento literário nos proporciona diversas formas de interpretar o mundo em que vivemos. A escola, como um dos principais recursos de alcance à literatura, vem cada vez mais distanciando os alunos desse universo. Para que isso não continue em ocorrência, professores e coordenadores deveriam trabalhar com o lúdico, tornando prazeroso o hábito de ler.

Tendo consciência do poder transformador da literatura no indivíduo, devemos tomar alguns cuidados ao inseri-la em sua realidade. O professor, no objetivo de garantir o letramento literário, jamais deverá exigir que seus alunos lessem um texto para responderem uma prova de interpretação. Essa prática de ensino reflete em desgosto e desinteresse pela leitura.

Marisa Lajolo e Rildo Cosson tecem em seus escritos, teorias que nos proporcionaram qualidade nas práticas de letramento literário, com turmas de 1º ano do ensino médio, evitando o afastamento dos alunos com os textos literários. Levamos suas teorias para as salas de aula sem a pretensão de formar escritores, mas sim mostrar, numa outra perspectiva, o quão prazeroso a leitura pode ser em nossas vidas.

Justificativa

Um dos problemas enfrentados é inserir o conteúdo no intelecto dos alunos, pois muitos ainda não têm autonomia para interpretação, mesmo sendo alunos de 1º

¹ Graduando do curso de Letras-Português da Universidade Federal de Goiás Regional Catalão

² Graduanda do curso de Letras-Português da Universidade Federal de Goiás Regional Catalão

³ Coordenador do subprojeto PIBID Letras-Português da Universidade Federal de Goiás Regional Catalão

⁴ Supervisora do subprojeto PIBID Letras-Português da Universidade Federal de Goiás Regional Catalão

ano do Ensino Médio. Em função disto, o subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do curso de Letras, vem estimulando estes alunos, de maneira prazerosa, a lerem mais. Com o letramento literário, o aluno se capacita, permitindo-se criticar e se posicionar em todo e qualquer gênero textual.

Segundo as experiências de Rildo Cosson, o letramento literário deve ser feito de forma lúdica, pois caso o contrário, o ensino se torna desinteressante. É de suma importância que:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracteriza-la, sem transforma-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma o seu poder de humanização. (COSSON, 2009, P.23).

E são por meio de contos, poemas e letras de músicas que nós, bolsistas, estamos letreando os alunos, a fim de facilitar a comunicação dentro das escolas. Estes textos, por sua vez, estão sendo adaptados em sala de aula para serem trabalhados com diversos gêneros textuais, tais como, paródia e paráfrase.

Objetivos

Temos por objetivo, levando em conta as experiências dos alunos como estudantes de educação básica, incentivar o hábito de ler e escrever. E ao mesmo tempo oferecer espaços para que eles possam elaborar e apresentar ideias novas a partir dos temas trabalhados em sala, sem a pretensão de formar autores e escritores, apenas passando o conhecimento de um mundo diferente.

Metodologia

Nestes quase dois anos (2014/2015) de vigência do subprojeto no Colégio Instituto de Educação Matilde Margon Vaz, levamos para a sala de aula contos, poemas, música e vídeos procurando sempre sair da rotina. Fizemos uso de Datashow, algo que não é muito comum para os alunos. E utilizamos uma linguagem próxima à realidade dos estudantes com o intuito de proporcionar uma

melhor interação, pois sempre os incentivamos a darem suas opiniões a respeito dos conteúdos e jamais impusemos qualquer tipo de “tarefa”.

Resultados

Respeitando ao calendário do projeto PIBID, no ano de 2014, foram trabalhados gêneros textuais, tais como paródia e paráfrase, a partir de textos literários e letras de músicas. Tivemos como atividade de encerramento de semestre, um varal poético, no qual os alunos participaram, declamando poesias e cantando músicas parafraseadas e parodiadas para o colégio e a dramatização de contos de autores renomados, respectivamente. E no primeiro semestre de 2015, confeccionamos dois jornais impressos, com conteúdos que abordam temas regionais e do cotidiano deles. O resultado, bastante satisfatório, nos mostrou o quão significativo o projeto vem sendo para nós bolsistas, alunos de licenciatura do curso de Letras – Português da Universidade Federal de Goiás, e também para professores e alunos do Colégio Instituto de Educação Matilde Margon Vaz.

Conclusões

A prática de letramento literário, sendo feita de forma lúdica e prazerosa, além de trazer o aluno para o conhecimento, participando das aulas, também faz com que ele se desenvolva tendo facilidade e interesse de aprender sobre outros assuntos que são ensinados em sala de aula. E a função do subprojeto PIBID do curso de Letras – Português da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, está vinculada a isso, suprimindo necessidades que se encontram nas escolas de educação básica. E o retorno é bastante satisfatório, pois é visto que o rendimento do aluno, em relação à suas notas, só vem aumentando.

A experiência vivenciada por nós é bastante positiva, pois o subprojeto também nos desenvolve, capacita e nos dá a oportunidade de termos contato de fato com a sala de aula antes do encerramento do curso, nos dando a real noção do que é ser professor, sairemos do projeto com a plena consciência que nosso trabalho não será fácil, mas que não haverá nada mais gratificante do que fazer a diferença na vida dos nossos alunos, assim como está sendo agora.

Um subprojeto que traz retorno para ambos os lados, como o PIBID, certamente deve ser mantido nas escolas e universidades, pois contribui muito na educação, devido às riquezas de conhecimento adquiridas.

Referências

BOSI, Alfredo. **História da concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1970.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006, p.23.

LAJOLO, Marisa. O Texto não é Pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em Crise na escola: as alternativas do Professor**. 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ENSINO DE FÍSICA EM UM CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL

CARDOSO, Marcos Estêvão¹; **GENOVESE**, Gonzaga Roversi²; **RIOS**, Lilian Rodrigues³;
CARVALHO, Sheila Gonçalves do Couto⁴.

Palavras-chave: Educação Integral, Formação de Professores, Ensino de Física.

Justificativa

O trabalho, aqui apresentado, foi desenvolvido no Centro de Ensino em Período Integral Cecília Meireles (CEPI CM), localizado em Aparecida de Goiânia, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Amparado, ainda, pelo Grande Grupo de Pesquisa (GGP), do Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás. Dentro do qual, desenvolvemos os projetos pretendidos no curso de Licenciatura em Física. Essa junção, sendo conhecida como GGP-PIBID-Física. E o colégio, como um Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP), contendo os bolsistas ali atuando.

O Modelo de Ensino em Período Integral, foi lançado em 03 de dezembro de 2012 pelo, então governador, Marcone Perillo. Sendo, inicialmente, implementado em 15 colégios de Goiás, sendo oito deles em Goiânia. Com uma nova proposta de ensino, buscamos por meio da prática e teoria, tornar o Ensino de Física mais compreensível para os alunos, aproveitando das novas possibilidades e aberturas, a princípio, trazidas pelo Ensino em Período Integral.

Contamos ainda com o amparo do Plano de Intervenção Completo (PIC), do professor que nos recebe no PGP. O que nos possibilita entender um pouco melhor a situação do colégio e suas necessidades. Podendo assim elaborar um projeto que venha de encontro aos anseios do colégio, como campo de atuação, e dos pibidianos, como futuros professores, sendo construtivo para todos. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio, particular a cada colégio, também nos permite entender um pouco melhor o terreno que somos inserimos, gerando uma primeira informação a já ser analisada.

¹Instituto de Física/UFG - e-mail: marcosestevaocardoso@gmail.com

²Instituto de Física/UFG - e-mail: lgenovese@ufg.br

³CEPI Cecília Meireles: lilian.rios@educ.go.gov.br

⁴Instituto de Física/UFG - e-mail: sgcouto@ufg.br

Objetivos

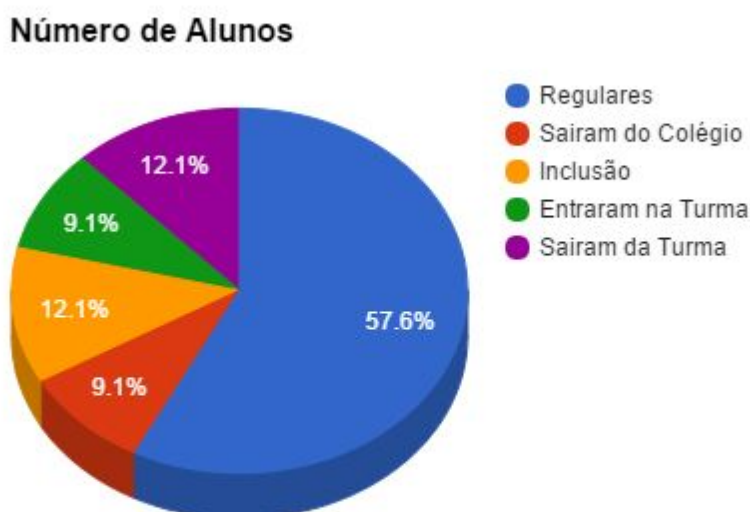
Por meio de um ensino menos tradicional, com apenas contas em um quadro negro, e amparados pelo Projeto de Vida realizado nos CEPs, buscamos ensinar Física aos alunos da forma mais prazerosa possível. Buscando um ensino que sirva para a formação de cada aluno como indivíduo.

Procurando ainda, entender melhor como o Ensino em Período Integral está sendo trabalho em Goiás.

Metodologia

Para desenvolver o projeto, que teve duas etapas - a primeira realizada em todo ano de 2014 e a segunda no primeiro semestre de 2015 -, escolhemos a turma, considerada pelos professores, como a mais fraca - em rendimento -, do colégio como um todo, considerando a 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio. Tivemos acesso aos conselhos de classe dos dois bimestres que antecederam o início das intervenções, que alegavam os possíveis motivos para essa falta de rendimento escolar. Durante todo o período trabalhamos com uma média de 33 alunos, com as características mostradas no gráfico 1.:

Gráfico 1: Situação acadêmica dos alunos trabalhados.



Fonte: Alunos do CEPI CM.

Os 19 alunos regulares, 57.6%, juntamente com os 4 alunos especiais, 12.1%, participaram da primeira fase do projeto. Onde, por meio de uma aula não tradicional, abordamos o conteúdo de relatividade, sendo ministrado regularmente uma vez por semana. As aulas eram realizadas com o auxílio de matérias digitais, debates e até mesmo a abordagem do tema por meio das artes visuais. Sempre buscando uma forma de mostrar para os alunos que a Física não se baseia apenas em cálculos matemáticos, gastando um bom tempo discutindo conceitos e aplicações Físicas.

Os três alunos que ingressaram a turma, 9.1%, em 2015, não participaram da primeira fase do projeto, vieram de outras turmas do colégio, por decisão da coordenação, e serviram de termômetro, para entendermos melhor o porque do baixo rendimento da sala. Os quatro alunos que saíram da turma, 12.1%, em 2015, participaram da segunda parte do projeto e pudemos verificar se eles sentiram muita diferença em outras salas. Mudança, essa, também feita por decisão da coordenação.

Os outros três alunos que saíram do colégio, 9.1%, no final de 2014, participaram apenas da primeira fase do projeto, e foram expulsos, decisão da coordenação, por envolvimento com venda de drogas e roubo, ambos praticados dentro do colégio.

Fora da sala de aula realizamos reuniões semanais do GGP e PGP. No primeiro, onde debatemos os assuntos que dizem respeito a educação de uma forma geral, na segundo, a realidade vivida no PGP-CEPI CM, o que possibilitou uma troca de conhecimento entre os bolsistas do PIBID.

Resultados

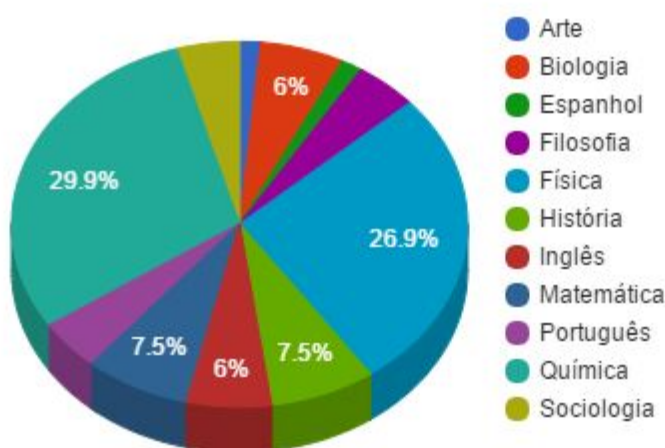
Um dado levantado, que é comum na educação, diz respeito as matérias que os alunos tem dificuldade, mas ao invés de recorrer as notas alcançadas pelos alunos nas avaliações, eles mesmos puderam dizer, de forma secreta, por meio de um formulário eletrônico, aplicado na sala de informática durante uma aula utilizando softwares que auxiliam na compreensão de conceitos físicos.

As aulas de Física e o acompanhamento dos alunos foram feitos simultaneamente de forma intencional, para conseguir dados mais condizentes com o dia a dia dos alunos.

Com isso, pudemos observar que matérias os alunos se sentiam com dificuldades (Gráfico 2):

Gráfico 2: Resposta a pergunta, “que matérias você tem dificuldade?”, respondida pelos mesmos alunos do Gráfico 1.

Número de Alunos com Dificuldade na Matéria



Fonte: Dados coletados.

Esses dados são do início das intervenções em 2014. E a única matéria que nenhum aluno disse ter dificuldades, foi Educação Física. Sendo Química e Física as duas matérias apontadas como mais difíceis pelos alunos. Duas matérias que unem conceitos que requerem abstração e criatividade, e matemática que requer lógica. É importante deixar claro que não falta a capacidade de criação e abstração por parte dos alunos, mas sim, que as formas de avaliação, em sua grande maioria de forma objetiva nos Centros de Ensino em Período Integral, impedem os alunos de aprender.

No início de 2015, realizamos entrevistas individuais com cada aluno, retomando as perguntas feitas no ano anterior e buscando motivos qualitativos e não quantitativos. O que conseguimos, ao ouvir os alunos, não foram discursos de provas difíceis ou reclamações da falta de tempo para estudar devido a falta de tempo para estudar em casa. Mas os alunos, quase de forma geral apontaram o temperamento dos professores

como o grande problema. Que varia muito do início do ano até o seu término, atrapalhando o desenvolvimento das aulas.

Conclusões

Infelizmente o projeto não pode ser concluído por mudanças que ocorreram no ano de 2015. Mas o que fica claro, na breve análise que fizemos, é o grande potencial do Ensino em Período Integral. Que pode, e deve ser, muito mais que apenas um acréscimo na carga horário dos estudantes e professores, e sim, um aumento do acompanhamento pedagógico, familiar e pessoal. Integral em um sentido amplo, possibilitando um ensino que sirva para a vida.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> >. Acesso em: 18/09/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Seduc-GO. Disponível em: < <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/?Noticia=3811> >. Acesso em: 18/09/2015.

Fonte de financiamento

Agradecemos ao financiamento da Capes por meio do PIBID que possibilitou o desenvolvimento desse projeto. E também ao Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás, pelo espaço a disposição para as reuniões do GGP.

AS INTERFACES DO PIBID NA INFLUÊNCIA DO PROTAGONISMO JUVENIL EM UMA ESCOLA ESTADUAL NA CIDADE DE CATALÃO-GO.

VAZ, Mariana Rodrigues; **CARVALHO**, João Paulo de Jesus; **FERREIRA**, Andréia
Cristina Peixoto.

Palavras-chave: Juventude, Protagonismo, Movimento Estudantil e sociedade.

JUSTIFICATIVA

Entendendo que a atual conjuntura da sociedade brasileira está marcada por inúmeros problemas e desigualdades sociais, fica nítido a importância de se discutir política com os adolescentes, levando em consideração que esses a partir dos dezesseis anos já possuem direito a voto e serão os futuros cidadãos trabalhadores que irão ocupar diferentes cargos e postos de trabalho da sociedade.

Outro fator importante a se destacar é que muito pouco se discute sobre o tema em questão. É visível o desinteresse, e o preconceito que muitas pessoas criam sobre o tema, não compreendendo que ao discutir política discutimos sobre nós mesmos, nossa cidade, nossa saúde, nossa educação, nossa economia, nosso trabalho. Ou seja a nossa vida e a qualidade dela.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) entende a adolescência como um processo biológico, que vai dos 10 aos 19 anos de idade, abrangendo a pré-adolescência (10 a 14 anos) e a adolescência propriamente dita (15 a 19 anos). Porém a juventude, para OMS consiste em uma classe sociológica que sugere a formação dos indivíduos para a vida adulta, abrangendo a faixa dos 15 aos 24 anos de idade. Levando esse conceito em consideração compreendemos que os estudantes do ensino médio das escolas estão em fase de preparação para a vida adulta, verifica-se a importância de incentivar os mesmos a compreender o funcionamento do sistema político e organização social para que quando chegarem a vida adulta onde serão entendidos como cidadãos civis, que os mesmos sejam protagonistas, ativos, participativos em nossa sociedade.

Através da convivência com os alunos do Colégio Estadual CEPI-Polivalente Dr. Tharsis Campos, pelas intervenções do PIBID – Educação Física da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão observamos uma abertura por partes deles em discutir temas inerentes a sociedade. Nesse sentido, buscamos relacionar a Universidade e a Escola, apresentando um evento de extensão universitária intitulado “Protagonismo Juvenil” envolvendo o coletivo PIBID – Educação Física e estudantes do curso de Ciências Sociais, tendo como público alvo os estudantes secundaristas do Colégio Polivalente.

OBJETIVOS

O propósito desse projeto de extensão é despertar na juventude secundarista envolvida, o protagonismo político e cultural como princípio na formação escolar, através de iniciativa interdisciplinar (disciplinas de Sociologia e Educação Física) e aproximação Institucional (UFG e Colégio Polivalente). No convívio cotidiano com o fazer e o pensar a cultura escolar observamos dificuldades ao buscarmos compreender, organizar e efetivar cenas que tenham a interdisciplinaridade como fundamento, bem como a relação Universidade e Escola.

Possibilitar aos alunos do Colégio Polivalente conhecer a Universidade e entender que é um espaço aberto a todos, conscientes sobre o valor e a importância da mesma para a construção e sistematização do conhecimento, experimentação das artes e diversos saberes. Vivenciar oficinas que formem alunos protagonistas e multiplicadores. Que esses não sejam apenas “executores” de tarefa, mas que sejam capazes de pensar e elaborar para poder executar, refletindo sobre o que estão fazendo.

METODOLOGIA

O coletivo se reunia as quartas - feiras de quinze em quinze dias nas dependências do Colégio Polivalente ou no Laboratório Corpo e Sociedade do Curso

de Educação Física da UFG – Regional Catalão com duração máxima de duas horas. Esses encontros tinham por objetivo refletir os temas inerentes ao Protagonismo Juvenil, planejando e organizando as demandas para a realização do evento. As ações de rua onde o coletivo buscou documentos/ofícios/licenças; buscou financiamento para as ações de extensão; viabilizou a infraestrutura para a efetivação da ação de extensão.

O coletivo se dividiu em coordenações e comissões: Comissão da Mesa Redonda com o tema Protagonismo Juvenil realizar-se-á uma mesa de discussão sobre o tema com dois convidados. Comissão das Oficinas abrangendo o tema do evento foram oferecidas seis oficinas teórico-práticas articuladas entre a disciplina curricular de Educação Física do Colégio Polivalente e o PIBID – Educação Física da UFG – Regional Catalão. Comissão de Sistematização e Produção do Conhecimento onde criaram um banco de dados: registros de entrevistas, fotografias, áudio, vídeos e observações.

RESULTADOS / DISCUSSÃO

Ao final do evento houve uma roda conversa com o coletivo e os estudantes do Colégio Polivalente onde vários temas foram debatidos como aborto, racismo, homofobia entre outros. Onde os alunos se mostraram bem preparados e maduros, com fortes argumentos ao tratar desses assuntos. O evento aconteceu em setembro de 2014, e provavelmente terá uma segunda edição em 2015.

Outra forma positiva de avaliar esse evento é que egressos do Colégio Polivalente, ingressaram em 2015 na UFG – Regional Catalão em vários cursos inclusive Educação Física e Ciências Sociais, e os mesmos estão envolvidos em organização política, em centros acadêmicos (C.A) e diretório acadêmico (D.A) e participam ativamente do movimento estudantil da UFG.

CONCLUSÕES

A ação de extensão universitária o “Protagonismo Juvenil” atendeu aos objetivos propostos, superando a expectativa do grupo executor. A proposta metodológica das oficinas temáticas, mesa redonda e diálogo coletivo potencializou a formação política e cultural proposta e deve ser repetida noutras versões do evento, afim de aprimorar o processo de formação juvenil desencadeado pelo conteúdo proposto. Outro ganho foi a aproximação Universidade e Escola que a ação de extensão proporcionou.

Contemplando o cunho político e cultural do evento, os alunos do Colégio Polivalente transformaram-se em multiplicadores da proposta no contexto escolar, ensinando que aprenderão nas oficinas que participarão dentro da sua escola e em seguida em escolas públicas de ensino fundamental da cidade Catalão.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação. 13ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006

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

GUEDES, Gilmar Barbosa. A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NOTURNO: UMA CONJUNTURA FAVORÁVEL AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL COLETIVO EM CONTRAPOSIÇÃO AO PROTAGONISMO JUVENIL VIA EMPODERAMENTO. 2007/157f. Tese de pós graduação em Educação do Centro de ciências sociais aplicadas (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN. 2007.

MELO NETO, José Francisco. Extensão Universitária é trabalho. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004

FONTE DE FINANCIAMENTO

PIBID / CAPES

UFG – Regional Catalão

LENDAS HISTÓRICAS POR TRÁS DAS CONSTELAÇÕES

MELO, Mariana Tavares¹; BARRIO, Juan Bernadino Marques²; Genovese, Luiz³

Palavras - chave: Ensino de astronomia, astronomia cultural, Etnoastronomia

Introdução

Muitos de nós quando pequenos já escutávamos de parentes mais velhos, avós, tios, tias, ou até mesmo de nossos pais sobre a história/mitos das três estrelas que se encontram bem “próximas” e alinhadas uma das outras, conhecidas popularmente como as três Marias.

Esses mitos sobre as estrelas/ constelações surgiram pois desde os primórdios os seres humanos têm olhado para o céu e cada vez mais, se fascinam com o que veem, muitas vezes não imaginam a imensidão do universo. Sendo assim com o intuito de tentar de explicar/compreender, essa fascinação por esse desconhecido, é que surgiram os mitos cosmogônicos e os mitos da criação.

Em sua maioria esses mitos vêm descritos como sendo um vazio ou um vácuo total, ou uma imensidão de água, ou até mesmo um local ermo envolto por uma escuridão sem fim. Essa são as ideias mais comuns as narrativas míticas do Oriente Médio, dos povos Khoisan do Sul da África e de muitas tradições da América do Norde e do Sudeste Asiático (Willis ,2012).

A mitologia greco-romana, e descrita por Thomas Bulfinch(2009) como sendo um conjunto sistêmico ou não, de lendas de invenções e de histórias que apresentam certos fatos com auxílio de seres sobrenaturais, divindades, ou acontecimentos fabulosos dos deuses, dos semideuses dos heróis da Antiguidade, com a respectiva explicações dos mitos.

¹ Instituto de Física/UFG – e-mail: maribelabelissima@hotmail.com;

² Diretor do Planetário /UFG – e-mail: juanbmb@hotmail.com;

³ Coordenador PIBID Física /UFG – e-mail: lgenovez@uol.com.br ;

Os povos nativos e pré-colombianos contavam em seus mitos, um universo que estava tomando pelo escuro ou pela água, possuía os seres primordiais como sendo- deuses, animais, criaturas - proto-homem que viviam embaixo ou encima delas ou ate mesmo em submundos, monstros sagrados.(Rios, 2013) .

Desta maneira está pesquisa ira mostrar a relevância do ensino de Astronomia Cultural e da Etnoastronomia no Ensino Médio, pois dentre as várias ciências desenvolvidas nos processos históricos da humanidade, a Astronomia apresenta uma importância, no sentido que ajuda o homem a entender a natureza interligando ciências humanas e exatas, fazendo com que a astronomia passa a ser uma parte ligante entre a ciência e os estudantes fazendo com que eles vejam que a ciência não e estagnada. E por conseguinte, é a contribuição na construção do pensamento crítico do indivíduo.

Justificativa

Sabemos que as aulas de Física do Ensino Médio devem – contribuir para a formação critica, com a valorização das abordagens não apenas dos conteúdos específicos, mais também as suas implicações históricas e culturais.

E como mostra Fares et al(2004)

“Através da Etnoastronomia é possível perceber o universo das sociedades numa perspectiva relativa, ou seja, perceber a pluralidade cultural que envolve a construção social da realidade e a conseqüente necessidade de respeitar as diferenças que daí emergem. As constelações, por exemplo, demonstram o quanto a subjetividade do olhar influenciado pelo contexto cultural é preponderante para a formação das estruturas sociais responsáveis pela elaboração e sistematização das diversas formas de conhecimentos que irão nortear a vida dos sujeitos sociais de uma dada sociedade. Quando as pessoas olham para o céu e criam símbolos para resolver seus problemas cotidianos, ocorre aí a exteriorização de todo um universo cultural e imaginário. Portanto, constelações para quem as criou e para os povos que delas faziam uso, podem ser entendidas não só como agrupamentos de estrelas, mas como representação simbólica de um conjunto de valores, crenças e costumes próprios de cada sociedade” (2004, p. 78).

Sendo assim a astronomia cultural e a Etnoastronomia enriquecem a formação critica e cultural dos alunos do Ensino Médio. E grande intuito desse trabalho e apresentar como o ensino desta astronomia e da Etnoastronomia em uma

perspectiva mais cultural pode contribuir para a melhoria no ensino de ciências no Ensino Médio.

Objetivos

Contribuir para a formação e desenvolvimento de um estudante crítico e pleno, preparado para interagir com a sociedade, fazendo assim ele compreender a relação da física com a Astronomia Cultural e Etnoastronomia, pois com o estudo dos mesmos eles irão poder conhecer e compreender as diversas histórias/mitos sobre a criação de nosso universo e as suas constelações e a influência dos cosmos no nosso dia-a-dia.

Metodologia

Serão desenvolvidas as seguintes ações no PGP(Pequeno Grupo de Pesquisa) da Escola Estadual Irmã Gabriela, com base na proposta didático-pedagógica de Delizoicov (1982) conhecida como - “Três Momentos Pedagógicos” que se organiza da seguinte maneira:

Problematização Inicial: -- apresentam-se questões ou situações vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano, essas apresentações tem o intuito de induzir os alunos a expor o que pensam sobre as situações, a fim de que o professor possa verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre os assuntos.

Nesse primeiro momento o intuito será de instigar os estudantes com a apresentação de trechos de desenhos animados, que trazem um pouco da “influência” dos cosmos no nosso cotidiano. Serão apresentados:

- ✓ O Segredo dos Animais: nesse filme a astronomia aparece efetiva, pois quando o pai do Bem (o “ator” principal) senta com ele em uma noite com o céu bem estrelado, o seu pai diz que quando ele nasceu ele olhou para aquele céu e viu as estrelas dançando. E quando pai do Bem morre no dia seguinte ele senta no mesmo lugar aonde o pai havia lhe falado sobre a “dança das estrelas” ele vê o seu pai formado nas estrelas.
- ✓ Meu Malvado Favorito: neste filme, o sonho Gru o vilão e mocinho ao mesmo tempo, e roubar a lua. No decorrer da trama ele constrói o seu foguete, e quando ele consegue enfim roubar a lua, a maré abaixa o lobisomem volta a ser homem.

E posteriormente será realizado um questionário sobre o que os estudantes pensam sobre o assunto.

Organização do Conhecimento: nesse momento o aluno juntamente com o professor vão modificando os conhecimentos prévios formando e ressignificando, o assunto então tratado com a ajuda da literatura científica própria da área, aumentando o ensino-aprendizagem.

Neste segundo momento de acordo com as respostas dos alunos, será introduzido o assunto da astronomia cultural e da Etnoastronomia, e fazendo uma correlação com as disciplinas do currículo dos alunos como: Movimentos da Terra, Gravitação Universal dentre outros. E os estudantes serão levados ao Planetário da UFG, para conhecerem melhor as histórias dos mitos cosmogônicos do surgimento e funcionamento do universo.

Aplicação do Conhecimento: momento que se destina a abordar sistematicamente o conhecimento incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo.

Nesse terceiro momento, os estudantes serão construir textos sobre a evolução dos seus conhecimentos sobre o universo, e qual a importância que eles veem no ensino da astronomia cultural e da Etnoastronomia. Esses textos que servirão para nortear os alunos para a produção de uma entrevista, aonde eles irão se fazer passar por um astrônomo que estará entrevistando, uma pessoa de um dos povos que relatavam o surgimento do universo por meio das histórias e mitos. Os textos também serão discutidos no modelo do grupo focal, que é uma técnica que ocupa uma posição intermediária participante e as entrevistas em profundidade. (Veiga & Gondim, 2001).

Resultados Esperados

Com esse projeto espera-se que os estudantes e a sociedade vejam a importância do ensino da astronomia cultural e da Etnoastronomia no ensino médio, na formação cultural, crítica e autônoma, pois esse assunto propicia condições para o pensar e o agir. E através da ação reflexiva tentar buscar respostas para os questionamentos impostos pela sociedade contemporânea na qual estamos inseridos. E que eles possam ver que a astronomia cultural não é apenas algo que aconteceu no passado

e que não tem influência sobre a vida deles, pois é com ela que os povos conseguem ter sua identidade cultural, pois segundo Afonso:

Trata de uma Astronomia baseada em elementos sensoriais (como Plêiades e a Via Láctea), e não em elementos geométricos e abstratos, e também por fazer alusão a elementos da nossa natureza (sobretudo fauna e flora) e história, promovendo autoestima e valorização dos saberes antigos, salientando que as diferentes interpretações da mesma região do céu, feitas por diversas culturas, auxiliam na compreensão das diversidades culturais. (2009, p. 4)

Conclusões

Com a conclusão desse trabalho, pretende-se que os estudantes tenham uma nova concepção da astronomia e da física, mais humanizada e com um olhar mais crítico em relação aos saberes culturais de outros povos, fazendo com que aceitem as percepções de ciências e culturais diferente das suas, porém com respeito e valorizando a veracidade de cada cultura. Pois com a aproximação sociocultural conduz a assimilação do novo universo mais significativo.

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

AFONSO, Germano Bruno. Arqueoastronomia Brasileira. Disponível em: <<http://www.ov.ufrj.br/AstroPoetas/Tuparetama/arqueoastronomia/arquivos/arqueo.html>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRANDÃO, J.S. (1988). Mitologia Grega (4a ed., v.1-2, p.250). Rio de Janeiro: Vozes

BULFINCH, T. (2009). O Livro da Mitologia (1a ed., v.u, p.653). São Paulo: Martin Claret.

DELIZOICOV, D. (1980). Rapport sur le projet de formation des professeurs de sciences naturelles en Guiné Bissau: Bilan 1979-1980. Paris: IRFED, 1980.

FARES, Érika; MARTINS, Karla Pessoa; ARAUJO, Lidiane Maciel; FILHO, Michel Sauma. O Universo das sociedades numa perspectiva relativa: exercícios da Etnoastronomia. Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia – RELEA, n. 1, p. 77-85, 2004.

RIOS, R. (2013). América Mítica(1ª ed., v.u, p. 245). Porto Alegre: Besouro Box

VEIGA, L. & GONDIM, S.M.G. (2001). A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. Opinião Pública. 2(1), 1-15

WILLIS, R (2006) Mitologia Del Mundo(1ª., v.u, p.324) São Paulo: Evergreen.

VOLUNTÁRIOS NA ESCOLA: EXPECTATIVAS E NECESSIDADES

SANTOS, Marinara Guimarães dos; **FERNANDES**, Ana Carla Chaves;
BARRETO, Maria de Fátima Teixeira

Palavras-chave: Voluntários, Comunidades de aprendizagem, Aprendizagem dialógica, Formação Docente

Introdução

Este trabalho se insere no contexto das discussões sobre a presença de voluntários na escola, em uma proposta de Comunidades de Aprendizagem. Esta proposta se desenvolveu inicialmente na Espanha a partir de 1990, considerando os estudos realizados pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona. No Brasil, o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, em cooperação com este centro, tornou-se o principal incentivador desta proposta.

Recentemente, a Faculdade de Educação-UFG, apoiada por integrantes do NIASE, propôs um projeto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, intitulado “Comunidades de Aprendizagem: a formação docente em um modelo comunitário de escola”, que traz como propósito pensar a formação docente a partir da implantação de comunidades de aprendizagem em escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Justificativa

O projeto de pesquisa europeu desenvolvido pelo CREA, denominado Includ-ed (INCLUD-ED, 2012), identificou nos estudos realizados, atuações que apresentaram como resultado uma melhoria na aprendizagem dos alunos e convivência nas escolas: grupos interativos, tertúlias dialógicas, biblioteca tutorada, formação de familiares, participação educativa da comunidade, modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos, formação pedagógica dialógica.

A proposta de Comunidades de Aprendizagem se baseia em sete princípios da aprendizagem dialógica, que resumimos a seguir (COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM, 2015):

- Diálogo igualitário- todos devem ter a mesma oportunidade de falar e escutar. O que importa é o argumento apresentado e não o status de quem o produz.

- Inteligência Cultural - todos podem ensinar algo que lhe é próprio, de suas características pessoais relacionadas ao seu convívio cultural.
- Transformação- as interações e os conhecimentos adquiridos favorecem as transformações pessoais e da realidade.
- Dimensão Instrumental- habilidades e conhecimentos servem como instrumentos para a reflexão e transformação social, portanto devemos aprender sempre.
- Criação de sentido- quando a experiência ou conhecimento se aproxima da nossa realidade, valorizando e respeitando as individualidades possibilita a criação de sentido.
- Solidariedade- todos devem aprender mais, por isso devem se ajudar e se apoiar.
- Igualdade de diferenças- para que todos possam se envolver, interagir deve-se respeitar igualmente as diferenças existentes.

Os princípios da aprendizagem dialógica se fundamentam no pensamento de Habermas (1989), para quem o conhecimento se dá no diálogo, na possibilidade de troca do que o outro compreendeu por meio da sua vivência no mundo. Também o pensamento de Paulo Freire (2003) sustenta os princípios. Para ele, o diálogo só se estabelece quando a palavra vem acompanhada de ação e reflexão. Assim, o indivíduo pode desenvolver a crítica, e perceber-se agente transformador do contexto social.

Quando a escola se propõe a ser uma Comunidade de Aprendizagem, persegue os princípios da aprendizagem dialógica e desenvolve as atuações de êxito indicadas no relatório Includ-ed (2012). Isto implica abrir as portas para a participação da comunidade com o intuito de ampliar as interações e as oportunidades de aprendizagem, visto que há um sentimento de corresponsabilização entre escola e comunidade, pela aprendizagem e educação dos alunos, sendo os voluntários fundamentais para a garantia, fortalecimento e ampliação das interações nas atuações da escola (FORMAÇÃO DE VOLUNTARIOS, p. 4).

Objetivos

Os voluntários são convidados para atuar nas várias atividades desenvolvidas pela escola. Na escola em que este estudo foi realizado a atuação do voluntário restringiu-se às atividades realizadas na sala de aula, com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, quais sejam grupos interativos (GI) e tertúlias literárias (TL).

A vivência como bolsistas de PIBID, em uma escola Municipal de Goiânia, nos impulsionou a investigar como se dá o trabalho do voluntário, em uma escola que se propõe a vivenciar atividades em Comunidade de Aprendizagem (CA): quem são? Quais as suas expectativas e que expectativas lhe são depositadas? Como são as atuações desses voluntários e quais as contribuições e entraves para o atendimento a tais expectativas?

Para este estudo nos limitamos ao acompanhamento das atividades somente em grupos interativos nas aulas de matemática, conforme descreveremos a seguir.

Metodologia

De acordo com o Guia do Voluntário (p.2) qualquer pessoa pode ser voluntário na escola, mesmo que não tenha experiência acadêmica, pois o que mais importa é a diversidade de interações, pois estas levam a mais oportunidade de aprendizagem. O que o que é solicitado ao voluntário é o compromisso e entusiasmo para participar do projeto e a sua formação é realizada pela própria escola que o recebe.

Os grupos interativos são momentos para revisão de conteúdos, com os alunos reunidos em grupos resolvendo questões propostas pelo professor da disciplina. Se dão em sala de aula, no turno do aluno, por um período de 1h 30min, com a participação do voluntário e sob a supervisão do professor da turma, tendo por objetivos reforçar e acelerar a aprendizagem (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012).

Nas atividades, os voluntários são envolvidos, mas “[...] não substituem professores ou outras pessoas responsáveis por diferentes áreas; são elementos que agregam qualidade ao fornecer mais ajuda a potencializar as diversas interações, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem” (GUIA DO VOLUNTÁRIO, p. 2). A idéia é que eles promovam o diálogo e que

encaminhe para a solução de conflitos que porventura surjam no sentido de minimizar desigualdades.

Ao voluntario foi depositada a expectativa de garantir a interação e a realização da atividade. Diante disto, ele mostra-se preocupado com a empatia:

É bom brincar com os meninos enquanto ensina porque se for rígida demais o aluno vai falar: “já não gostei dela, não estou com interesse de aprender”, pelo menos é assim comigo (voluntário C)

Existe por parte do voluntário a preocupação em tornar o convívio com o aluno agradável. Indica com isto a necessidade de na formação do voluntario conversar sobre modos de encaminhar a discussão para que o aluno participe, sem rigidez, mas sem perder de vista o objetivo da atividade. O voluntário atua de acordo com as suas experiências. Vários voluntários, disseram agir com as crianças, como gostariam que os professores do turno matutino agissem com eles: com interações que os envolvem ao conteúdo da matéria e que expliquem o conteúdo com uma linguagem mais clara e que se aproxime deles e que tenham uma relação positiva de empatia.

Conclusão

O chamado, junto à comunidade, para o trabalho voluntario, teve boa aceitação, atraindo participantes de idade diversas, com predominância de estudantes da própria escola. Desde a primeira reunião os voluntários se mostraram desejosos de contribuir com a escola e apreensivos diante do novo. Tiveram uma atuação responsável, sem faltas ou atrasos, preocuparam-se em fazer o melhor trabalho cuidando da relação interpessoal com os alunos e preocupando-se em aprender o conteúdo para melhor atuar.

Os princípios da aprendizagem dialógica foram conhecidos, mas pouco vivenciados durante as atividades. Entendemos que sua vivência dar-se-á como processo, pois há que se quebrar velhas concepções para que eles ganhem espaço. Isto indica a necessidade de uma um trabalho de esclarecimento tanto com os voluntários, quanto com alunos e professores. Inicialmente a idade dos voluntários interferiu na dinâmica dos grupos, pois os estudantes tiveram dificuldade em aceitar a sua orientação. Entende-se que o princípio do diálogo igualitário ainda não tinha sido bem compreendido.

De acordo com a proposta de Comunidade de Aprendizagem, para ser um voluntário é necessário disposição e tempo para estar nas atividades a ele

destinadas. O estudo do vivido indica também a necessidade de qualificação, pois quando o voluntário compreende bem a atividade que está acompanhando e tem habilidade para o tratamento com os alunos seu trabalho tem melhores resultados. Para minimizar desencontro entre as expectativas dos voluntários, professores, estudantes, o voluntário deve atuar em áreas em que tenha conhecimentos, para melhor mediar o diálogo entre os estudantes. Torna-se também necessário que seja habilidoso na resolução de conflitos, na valorização das qualidades e no respeito às diferenças, pois a qualidade da interação do grupo, pelo que observamos, recebe a influência do modo como o voluntário se põe no grupo.

As habilidades acima indicadas podem ser aprendidas, afinal todos nós somos capazes de aprender, por isto, indicamos momentos sistemáticos para a avaliação do trabalho do voluntário e sua formação na escola. Nestes, professores e voluntários, poderão buscar modos de melhor realizar o trabalho na sala de aula.

Referências Bibliográficas

- APRENDIZAGEM DIALÓGICA. In **Comunidade de Aprendizagem**. Disponível em <http://wefithomologa.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2015/07/aprendizagem-dial%C3%B3gica.pdf>, acesso em 10-07-2015.
- FORMAÇÃO DE VOLUNTÁRIOS. In **Comunidade de Aprendizagem**. Disponível em <http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/237/b5ce4a2ffa874a72bc095d6287f621e5.pdf>, acesso em 10-07-2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 35ª edição, 2003.
- GUIA DO VOLUNTARIO. In **Comunidade de Aprendizagem**. Disponível em <http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/33/bbe4ba6416e04519ba4c0a7619365e41.pdf>, acesso em 10-07-2015.
- INCLUD-ED. **RELATÓRIO INCLUD-ED FINAL** Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. Universidade de Barcelona, 2012. Disponível em <http://wefithomologa.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2014/04/INCLUD-ED-Report-AF-RBooth.pdf>, acesso em 05-06-2015
- MELLO, R.R. de; BRAGA, F.M; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCAR, 2012.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PSICOLOGIA E DANÇA: UMA PROPOSTA DE INSERÇÃO DO PROFESSOR DE PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Santos, Nadine Botelho; SILVA, Raynara Alves da; Balduino, Jordana de Castro

Palavras chaves: licenciatura em Psicologia, dança, Psicologia da educação, PIBID

Justificativa

O presente trabalho busca discutir sobre o ensino de Psicologia no ensino médio e apresentar o projeto desenvolvido a partir da experiência de uma disciplina elaborada por bolsistas do subprojeto de Psicologia do PIBID/UFG, regional Goiânia. A disciplina intitulada “Corpo e dança: lugares de transdisciplinaridade” foi ministrada em uma escola pública de ensino médio de tempo integral da região metropolitana de Goiânia. Essa foi planejada e construída a partir do interesse da professora de Educação Física, em trabalhar a dança juntamente com o tratar do corpo e das emoções. Assim, a disciplina tinha por finalidade trabalhar conteúdos referentes ao campo da Psicologia, mas que interagisse com o campo da Educação Física.

Sendo assim, a dança atuaria como um recurso de discussão dos conteúdos tratados pela Psicologia que articulassem com a origem e a temporalidade do estilo de dança. Portanto, para cada modelo de dança apresentamos sua origem histórico-social, posteriormente trabalhamos a parte prática da dança, e em continuidade articulamos esses conteúdos com os temas propostos e abordados pela Psicologia. As modalidades de dança utilizadas a fim de suscitar a discussão dos conteúdos propostos pela disciplina (apresentados posteriormente nos objetivos) foram: a valsa (SILVEIRO, 2012), o forró (QUADROS, VOLP, 2005; SOUSA, 200-) e a dança contemporânea (PORTINARI, 1989).

Objetivos

Os conteúdos trabalhados com os alunos foram: papéis de gênero (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2002), sexualidade (FREUD, 1996; KEHL, 2002), inclusão social (BORDIEU, 2006), formação e expressão cultural e identidade (GALVÃO, 2003;

NANNI, 2005; BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2002). Esses conteúdos trabalhados em articulação com cada modalidade de dança objetivavam desenvolver uma visão crítica e ampla da realidade em que os alunos estão inseridos e ter conhecimento do arcabouço cultural que cada estilo de dança carrega. Muito além de conhecer novos processos culturais, tendo acesso a estilos de dança anteriormente não conhecidos pela maioria dos alunos, oferecíamos também um novo recurso de socialização e comunicação aos estudantes, a fim de trabalharem sua identidade e autonomia.

Desse modo, a finalidade da disciplina estava em problematizar os determinantes culturais e sociais de cada estilo de dança, o modo como a dança pode proporcionar diferentes modos de linguagem, proporcionar diferentes emoções, estados psicológicos e como a educação do corpo se faz necessária na dança.

Metodologias

Para trabalhar toda essa complexidade e a transdisciplinariedade que atravessava a disciplina, se fez necessário a separação de cada aula em dois momentos: primeiramente aulas práticas de dança conforme a modalidade ministrada, e em um segundo: aulas expositivas dialogadas com utilização de filmes, slides, música, vídeos, textos, estudos dirigidos e atividades lúdicas (LIBÂNEO, 1990).

Neste relato de experiência sobre o trabalho da disciplina ministrada, gostaríamos de ressaltar uma entre as diferentes metodologias trabalhadas. Refere-se a atividade lúdica aplicada na aula correspondente ao conteúdo sobre inclusão. Em uma das aulas de forró, todos os alunos que compunham o papel de dama em seus pares vendaram seus olhos durante a aula prática. O objetivo estava em demonstrar as possibilidades e o como se dá o ensino de uma dança para deficientes visuais. Para isso três modelos foram apresentados: a descrição do movimento, o tato do movimento e a condução (oral e corporal). Neste trabalho os alunos que exerciam o papel de cavalheiros em seus pares carregavam a função de auxiliares no ensino da movimentação às damas. Ao final da aula todos os pares conseguiram aprender a movimentação ensinada e relataram desenvolver entre si maior sintonia durante a dança. Isso foi trabalhado para o entendimento e compreensão por parte dos alunos quanto a amplitude de pessoas que a dança atende e engloba, como o corpo é capaz

de expressar comunicação para além da oralidade e como a confiança no outro pode ser desenvolvida a partir dessa comunicação/linguagem.

Resultados/Discussões

Os objetivos delimitados ao início da disciplina foram alcançados, uma vez que ao final das aulas em uma dinâmica grupal foram encontradas evidências quanto a apreensão e compreensão ampliada das discussões e temas suscitados durante as aulas, um essencial feedback dos alunos para o aprimoramento da mesma. Dessa forma, o ensino de Psicologia, com o trabalho desenvolvido demonstrou sua efetividade, seja na ministração de disciplinas interdisciplinares, seja como projetos extra curriculares que ultrapassem a listagem de conteúdos. Assim, a atuação do professor de Psicologia encontra um campo vasto para atuação, com uma gama de conteúdos da Psicologia dentro do ensino médio, uma vez que proporciona trabalho com temas otimizadores na formação cidadã e da construção da identidade, tão conflituosa na adolescência, um enfoque ainda não existente na escola dentro das grades curriculares.

Conclusão

O presente trabalho adentra, portanto, em uma discussão quanto a ampliação da atuação do psicólogo licenciado e suas contribuições para a educação básica. Por mais que dentro da educação básica não encontramos uma disciplina exclusiva da Psicologia, com uma grade curricular específica ao seu trabalho, demonstramos a existência de conteúdos específicos de nossa área relevantes na formação e no ensino de educandos. Uma vez que reconhecemos esses conteúdos e encontramos um espaço de trabalho deste, no caso associado à Educação Física, mas que poderia ser com outras áreas (História, Biologia, Sociologia, Filosofia), nós apresentamos aqui uma proposta de trabalho interdisciplinar que apresentam conteúdos próprios da Psicologia.

A importância da Psicologia e de seus conhecimentos psicológicos na formação de professores não pode ser medida com base em seu caráter

instrumental, utilitário e imediatista, mas em sua capacidade de proporcionar ferramentas de análise, de interpretação e de crítica da realidade. Seu valor está na potencialidade que ela tem de ajudar o professor a rever e superar suas práticas e, ao mesmo tempo, modificá-las de modo condizente com uma educação justa e emancipatória (DUARTE, BALDUINO, 2015).

Buscamos deste modo apresentar uma Psicologia que se aproxime da realidade escolar dentro de seus padrões intra e extracurriculares ampliando e complementando a formação de seus alunos.

Referencias bibliográficas

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.

BOURDIEU, P. **O camponês e seu corpo**. Curitiba: Rev. Sociologia Política, jun. 2006. N. 26, p. 83-92.

DUARTE, L. N. S.; BALDUINO, J. C. **Uma reflexão crítica das tendências de formação de professores: aproximações atuais entre psicologia e educação**. In: HUR, D. U.; LACERDA, F. J.; RESENDE, M. R. S. (Orgs.) *Psicologia e transformação: intervenções e debates contemporâneos*. 1 ed. Goiânia: Editora UFG, 2015.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a sexualidade**. (Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 7). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1905), 1996.

GALVÃO, I. **Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon**. In: ARANTES, W. A. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. Cap. 5, p.71-88.

KEHL, R. **Sexualidade recontextualizada**. In: FERREIRA, S. L.; NASCIMENTO, E. R. do (Orgs.). *Imagens da mulher contemporânea*. Salvador: NEIM/ UFBA, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Fundamentos teóricos e práticos do Trabalho Docente-Estudo** **Introdutório sobre pedagogia e Didática, tese de doutorado.** São Paulo: PUC, 1990-b.

NANNI, D. O ensino de dança na estruturação/expansão da consciência corporal e da autoestima no educando. **Fitness & Performance Journal.** Rio de Janeiro: v. 4, n.1, jan/fev 2005, p. 45-57.

PORTINARI, M. **História da dança.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

QUADROS JUNIOR, A. C.; VOLP, C. M. **Forró Universitário: a tradução do forró nordestino no sudeste brasileiro.** Rio Claro/SP: Motriz, mai./ago. 2005. V. 11, n.2, p. 127-130.

SILVERIO, A. **A historia da valsa.** <<http://lojaanabotafogo.com.br/a-historia-da-vals/>> Disponível em: 17. Jul. 2012. Acessado em: 12. Fev. 2015.

SOUSA, R. D. P. **Forro - Sua historia.** <<http://www.mundodadanca.art.br/2010/09/forro-sua-historia.html>> Disponível em: 200-. Acessado em: 04. Mar. 2015

Fonte de financiamento

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

PIBID LETRAS: ESPANHOL E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

SANTOS, Naiman Soares dos¹; **JACOB**, Larissa Mendes²; **MENDES**, Debora Cristina Ferreira³; **REIS**, Jordana Avelino dos⁴; **LIMA**, Lucielena Mendonça de⁵

Palavras-chave: mulher; desigualdade de gênero; espanhol; ensino médio

Vivemos em um país multicultural, no qual aparecem conflitos gerados pelas diferenças, sejam elas de gênero, sociais, religiosas, econômicas, culturais etc. Um exemplo é a Ideologia de Gênero, segundo a qual “[...] os seres humanos não se dividem em dois sexos e as diferenças biológicas e naturais não contam [posto que] as pessoas tornam-se homens ou mulheres, ou adquirem esses papéis, com o passar do tempo, de acordo com o contexto histórico, social e cultural”, de acordo com Silva (2015, p.1). Essa ideologia foi bastante discutida no início de 2015 e a mídia mostrou notícias sobre sessões conturbadas por protestos de integrantes ligados ao movimento LGBT e do segmento religioso em todo Brasil, nas quais os Planos Municipais de Educação (PME) foram discutidos.

Na maioria dos Estados, as Câmaras de Vereadores aprovaram PME que não mencionam a ideologia de gênero. O PME de Goiânia foi aprovado em 24 de junho de 2015 com a supressão de artigos que mencionavam os termos “gênero”, “orientação sexual” e “sexualidade”, como constavam no projeto original. Contudo, ainda que o PME de Goiânia não mencione a “diferença de gênero”, não faz com que essa “diferença” desapareça. Posto que “entre os muros da escola”, ela continuará a gerar conflitos que deverão ser geridos por alunos e professores.

¹ Bolsista - Faculdade de Letras/UFG – e-mail: naimansoares@gmail.com;

² Bolsista - Faculdade de Letras/UFG – e-mail: larissamendesj@outlook.com;

³ Bolsista - Faculdade de Letras/UFG – e-mail: deboram.18@hotmail.com;

⁴ Professora supervisora - Colégio estadual parceiro do PIBID de Letras: Espanhol – e-mail: jordanaavelinodosreis@gmail.com;

⁵ Coordenadora de área do PIBID de Letras: Espanhol/UFG – e-mail: lucielenalima@gmail.com;

O subprojeto PIBID Letras: Espanhol, vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás da regional Goiânia, vem desenvolvendo atividades pedagógicas em uma escola pública, localizada na região central de Goiânia, que possibilitam (re)pensar o papel das “diferenças” na prática pedagógica durante as intervenções na escola o que tem proporcionado valiosas experiências de prática docente da supervisora e dos pibidianos. Fato esse que tem demonstrado um papel importante na formação do aluno como um cidadão crítico, reflexivo e consciente de sua realidade, como apontam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, conhecimentos de espanhol (OCEM-espanhol, BRASIL, 2006, p. 129). Esse documento afirma ainda que é necessário dar ao espanhol, “[...] um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade [dos falantes de língua espanhola], caminho fértil para a construção da sua identidade”.

O objetivo desse trabalho é mostrar as atividades realizadas na semana da mulher para discutir as questões sociais, políticas e culturais, de forma a ressaltar que essas também ocorrem nos países hispano-americanos. No contexto escolar, a problematização de tais temas se faz necessário por serem, ainda, considerados tabus, posto que reacendem discussões que passam por representações sociais, religiosas e culturais. Haja vista os protestos já mencionados. O colégio parceiro tem o projeto “Protagonismo Juvenil” (PJ), por isso é preciso que o aluno entenda que é também responsável pela sua formação, pelo processo de ensino-aprendizagem como um todo e pelo desenvolvimento de um bom ambiente escolar. Portanto, desenvolver a autonomia do aluno é fundamental como postula Paiva (2005), fazendo do aluno, agente de sua própria aprendizagem. Assim, o aluno pode tornar-se protagonista da sua própria história, de si mesmo.

As atividades realizadas

Entre 6 e 12 de março de 2015, realizou-se a *I Semana da Mulher*, cuja homenageada foi Frida Kahlo, grande artista e pintora mexicana autora de grandes obras que a eternizaram como uma das mais consagradas artistas latino-americanas. O evento ocorreu no espaço da escola durante o almoço, estando destinado a todos os estudantes que participaram ativamente, pois

houve um engajamento muito grande por parte de toda a comunidade escolar. Apresentações de música, dança, teatro, *performances* artísticas, palestra, exposição e outras atividades fizeram parte da programação e promoveram um momento de intensa reflexão sobre as representações da mulher no Brasil e no mundo. Portanto, esse evento foi interdisciplinar, pois contou com a colaboração das professoras de espanhol, Sociologia, português e inglês.

Todas as atividades, como a *performance* “O silêncio” tiveram o objetivo de mostrar os processos de silenciamento da mulher na sociedade. O teatro mostrou cenas improvisadas, cuja intenção era gerar múltiplas reflexões e questionamentos sobre a violência de gênero, a quem pertence o corpo da mulher, o desrespeito à identidade feminina etc. A apresentação do grupo do PJ de dança” apresentou algumas *performances* a partir do “Funk”, um movimento importante na expressão da liberdade feminina e emancipação do corpo da mulher. A exposição de reproduções das obras de Frida Kahlo foi disposta nos corredores da escola e durante as aulas de espanhol, os alunos observaram a exposição, guiados pelos pibidianos.

Opiniões dos alunos sobre as atividades realizadas

Foram aplicados dois questionários para continuar a discussão sobre o tema. O primeiro teve o objetivo de refletir sobre as profissões consideradas só para mulheres, só para homens ou ambos os sexos.

“Canguro” (cuidar de crianças)	“mecânica” (consertar de carros)	“peluquería” (arrumar os cabelos de alguém)
5% para homens	44% para homens	4% para homens
54% para mulheres	9% para mulheres	14% para mulheres
41% para ambos	47% para ambos	82% para ambos

Apareceram algumas frases para explicar as respostas dadas que mostram representações sociais e culturais que poderiam ser consideradas aceitáveis: “Homem tem mais força pra mexer com essas coisas [de mecânica]”, argumento bastante realista ainda que hoje em dia a automação ajuda as mulheres a fazer o trabalho sem precisar da força bruta. “O meu cabelereiro é gay”, remete a uma realidade incontestável, pois é raro não encontrar homossexuais trabalhando em instituto de belezas. Porém as representações presentes nas frases sobre a atividade de cuidar de crianças

levam à reflexão de que os alunos precisam repensar as representações sociais:

- Professora, mas a palavra (babá) em português já é feminina.
- Mulher é mais cuidadosa que o homem.
- O pai tem que criar as crianças. Se a mãe criar o menino vira vida louca.
- Psiquiatras afirmam que menino que não tem pai, vira malandro, porque se espelha no primeiro que vê pela rua.
- A mulher é mais rígida. O homem é mais 'leve'.
- O homem pode estuprar a criança.
- Eu não vou contratar um homem para cuidar do meu filho.

Além disso, alguns cartazes que os estudantes produziram foram pichados com frases ofensivas e machistas, tais como: “Espanca mesmo”, “falta de louça” e desenhos que representavam o órgão sexual masculino. Isso nos mostra que “[...] Esse embate, como qualquer outro embate cultural, é complexo exatamente porque está em contínua transformação.” como afirma Louro (2008, p.21) e conclue que, esse fato nos leva a considerar que “[o] desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira”, (LOURO, 2008, p.21).

Duas das muitas respostas dos alunos ao segundo questionário com suas opiniões sobre a I Semana da Mulher mostram que é preciso que a escola realize atividades nas quais as representações sejam discutidas.

- Um importante manifesto para ressaltar a importância da igualdade de gênero, quebrar os tabus pertinentes, obliterar os preconceitos e conscientizar sobre as mulheres na atualidade social na história.
- Significou avanços, é muito bom ver que a mulher ganha, a cada dia, mais reconhecimento/mérito, participar disso tudo foi imensamente recompensador para mim como mulher até, e como pessoa, presenciar vivências de outras mulheres, conhecer um pouco mais da luta das mulheres e de suas vitórias com o decorrer do tempo.

Considerações finais

A *I Semana da mulher* foi um momento muito especial nesta instituição, e nos anos seguintes, professores e alunos pretendem realizar esse trabalho

inserindo novas homenageadas que foram fundamentais para o processo de emancipação feminina. Com as leituras e reflexões realizadas nas aulas e neste evento, potencializou-se a capacidade argumentativa dos estudantes, demonstrada nas respostas aos dois questionários, posto que já tinham conhecimento prévio sobre o tema. É importante dizer que essa ação só foi possível graças ao trabalho coletivo por parte de professores e alunos e ao esforço de todos. As estudantes do 2º ano pretendem criar um coletivo feminista para continuar estudando um pouco mais sobre o tema “feminismo”.

Concluimos ressaltando mais uma vez a importância de trabalhos como este no âmbito escolar, uma vez que, realizar discussões e reflexões a respeito da mulher na qual apareça sua voz e consiga seu espaço de direito na sociedade é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

JORNAL DIÁRIO DE GOIÁS. SILVA, Orley Jose da. Planos de educação querem experimentar a Ideologia de Gênero nesta geração de crianças. 16/06/2015 17h49. Disponível em: <http://diariodegoias.com.br/opiniaio/15757-planos-de-educacao-querem-experimentar-a-ideologia-de-genero-nesta-geracao-de-criancas#>. Acesso em: 18 set. 2015.

LEI nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&.>>

Acesso em: 18 set. 2015.

PAIVA, V. L. M. O. *Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem*. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: SP, Pontes/ALAB, 2005. p.135-153.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Proposições*, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. p. 17-23. 2008.

Financiamento: agradecemos a CAPES o apoio ao projeto.

ENSINO E APRENDIZAGEM NO ZOOLOGICO DE GOIÂNIA

AZEREDO, Patrícia de¹; **Batista**, Alyson Romão²; **SHUVARTZ**, Marilda³
(orientadora)

Palavras-chave: Alfabetização, Zoológico, Não Formal, PIBID

Justificativa/Base Teórica

Esse trabalho é um relato de experiência vivido no projeto PIBID Interdisciplinar “Alfabetização e Letramento Científico: Uma leitura do mundo”, desenvolvido na Escola Municipal Brice Francisco Cordeiro em Goiânia, Goiás e foi promovido pela Universidade Federal de Goiás, que tem como objetivo favorecer a alfabetização científica dos alunos e familiarização com conceitos científicos presentes no cotidiano da própria criança. Nossa atuação se dá por meio da investigação e intervenção desenvolvendo nas crianças capacidades de relatar, refletir, discutir, explicar em diferentes situações, enfocando principalmente o uso de espaços não formais como local de estudo. No ano de 2015 foi desenvolvido o projeto com o tema “Animais”, cujo o objetivo e utilizar o zoológico de Goiânia, enquanto espaço não formal para desenvolver o tema com os alunos do ciclo I. As fundamentações teóricas deste trabalho são: os zoológicos como ambiente educativo, de Achutti (2003). O uso do tema visa o aprendizado sobre as classes dos animais com a Excursão de Estudos (Koff, 1996), que tem como função instigar e trabalhar o aluno nos conhecimentos de determinados animais (suas características, onde vivem, a predominância em regiões, sua função ecológica e a extinção). A utilização de um espaço não formal para o estudo e o aprimoramento do conhecimento científico dos alunos permite uma ampliação de vocabulário e possibilita a articulação entre a escrita e a leitura visual.

¹ Faculdade de Educação/UFG e-mail: paty29_fsa@hotmail.com;

² Instituto de Estudo Sócio-Ambientais/UFG e-mail: alyson.ufg@gmail.com;

³ Instituto de Ciências Biológicas/UFG e-mail: marildas27@gmail.com;

Procedimentos metodológicos

O desenvolvimento do projeto foi dividido em três etapas, sendo o primeiro momento na escola com os levantamentos de dados e conhecimentos prévios dos alunos sobre os animais usando um vídeo de sensibilização sobre o Zoológico de Goiânia, atividades de literatura para conscientização ambiental. O segundo momento foi no Zoológico de Goiânia dividindo uma turma com 25 alunos em 5 grupos com denominação dos grupos de animais: grupo 1 e 2 mamíferos, grupo 3 aves, grupo 4 reptéis e grupo 5 extinções e tendo um educador para cada seis crianças. Cada grupo de alunos guiado por um educador era orientado a fazer a observação e registro de determinada classe (vertebrados e invertebrados), em uma ficha própria onde os alunos registraram informações acerca dos animais, tais como, características morfológicas, local de origem e hábitos alimentares. Como parte do uso do espaço não formal inserimos um momento de lazer com um lanche coletivo, momento em que ocorreu a socialização do vivido ali, através de risos e brincadeiras. O terceiro momento foi na Escola Municipal Brice Francisco Cordeiro após a excursão de estudos onde foram apresentados os dados coletados por cada grupo de alunos para utilizarem na execução de atividades posteriores como: literaturas de textos, atividade geográfica onde eles localizaram os continentes de origens dos animais e foi promovido a discursão e conscientização sobre educação ambiental. Os alunos realizaram um varal com gravuras e informações sobre animais em extinção, sendo que, essa atividade ficou exposta para os demais alunos e a comunidade escolar.

Resultados e Discussão

Os espaços não formais se tornaram um grande aliado para a alfabetização científica, evidenciando a eficácia dos usos em espaços fora das escolas e das salas de aula para o letramento, possibilitando novas experiências para os alunos além do conhecimento teórico e prático. Antes de irmos à campo, foi apresentado um vídeo referente a uma matéria do Jornal JM, chamada “Zoológico de Goiânia”, disponível na internet, com as informações gerais do

zoológico, abordando o seu formato e sua importância científica, auxiliando na motivação dos alunos para o estudo dos animais do zoológico. Ao utilizarmos um espaço não formal, sendo ele, institucionalizado ou não institucionalizado, o estudante é levado a um pensamento sistêmico e, ao vivenciar os organismos vivos bem diante dos olhos, ele passa a ter percepção em relação ao ambiente e suas inter-relações.

O professor deve se preparar ao utilizar o espaço não formal visitando os previamente observando as possibilidades de conteúdo a serem tratados naquele espaço de forma a atender os objetivos específicos. Este momento é rico para as professoras supervisoras e os bolsistas PIBIDIANOS, pois permite conhecer o espaço com outro olhar o de ensinar e o de aprender.

Na escola depois da ida ao campo foi feita a apresentação da coleta de dados realizada no zoológico pelos alunos, e a realização de uma atividade denominada “Ficha dos Animais”, a partir das informações coletadas pelos alunos durante a visita ao zoológico.

Conclusões

Na perspectiva sócio-cultural de Vygotsky (1987, 1988), a aprendizagem não se dá em um único momento em nossa vida, mas deriva de um processo de mediação entre o indivíduo e o mundo que o cerca. O projeto PIBID Interdisciplinar junto com a Escola Municipal Francisco Brice Cordeiro pode realizar essa interação entre o aluno e o objeto de estudo, propiciando um momento de conscientização ambiental a alfabetização científica que os alunos relataram, refletiram e interviam com perguntas e dúvidas tornando o momento rico em conhecimento.

Por fim, os bolsistas do projeto PIBID Interdisciplinar tiveram a experiência enriquecedora que muitas vezes o próprio curso de formação não oferece tal preparo. O espaço não formal é muito temporal, não dá para prever tudo ficando os educadores responsáveis por um preparo prévio conhecendo o ambiente, vendo as possibilidades para serem trabalhadas naquele espaço facilitando a exploração juntos com os alunos, observando e interagindo com toda a riqueza encontrada naquele espaço reunindo teoria e prática. A contribuição dessa experiência proporciona aos bolsistas do PIBID

Interdisciplinar atingir os objetivos de uma formação de professores crítico, reflexivo que saberá atuar em várias áreas do conhecimento visando o ensino/aprendizado dos alunos com a qualidade que requer.

Referências bibliográficas

ACHUTTI, Márcia Regina do Nascimento Gonçalves. **O zoológico como um ambiente educativo para vivenciar o ensino de ciências.** Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2003

Koff, Elionora. **A questão ambiental e os estudos de ciências.** Goiânia: UFG, 1995.

Vygotsky, Leon S. **A formação social da mente.** 2ª edição brasileira, 1988. São Paulo: Martins Fontes.

HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO DA FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

SOUZA, Patrícia Ferreira de¹; **VIEIRA**, Alésio Clarete Isaac²; **OLIVEIRA**, Guilherme Colherinhas de³; **GENOVESE**, Luiz Gonzaga Roversi⁴; **CARVALHO**, Sheila Gonçalves do Couto⁵

Palavras-chave: História e Filosofia da Ciência, Ensino de Física, Biografias

Introdução

A inclusão da perspectiva histórica no ensino de ciências é constantemente defendida por muitos pesquisadores da área de ensino de ciências (MATTHEWS, 1953). Além de facilitar a aprendizagem do aluno, outro fato que chama atenção no uso da HFC é realçar através de eventos históricos o processo sucessivo e demorado da construção do conhecimento. Deste modo os estudantes têm a possibilidade de conhecer os métodos utilizados, as limitações e conseqüentemente o lado humano do pesquisador. O que pode decorrer no discente um espírito crítico fazendo com que o conhecimento científico seja desmitificado, mas que não retire seu valor (MARTINS, 1998). Desta forma acredita-se que HFC possui aspectos importantes para a colaborar com a melhora do ensino de ciências. Partindo desse aspecto o parâmetro curricular brasileiro do ensino médio instrui que certas competências que se encaixam na HFC sejam ensinadas.

Compreender a construção do conhecimento físico como um processo histórico, em estreita relação com as condições sociais, políticas e econômicas de uma determinada época. Identificar as resistências, dificuldades e repercussões que acompanharam uma dada mudança científica. Compreender o desenvolvimento histórico dos modelos físicos para dimensionar corretamente os modelos atuais, sem dogmatismo ou certezas definitivas. (BRASIL, 2015, p 67 e 68)

Assim acredita-se que a História da ciência possa contribuir melhorando a comunicação em sala de aula e, além disso, possibilitar descobertas e progressos dos ramos do saber, como os aspectos sociais, políticos e científicos.

¹ Instituto de Física/UFG – e-mail: patricia.souza013@hotmail.com;

² Departamento de Física Cepae/UFG – e-mail: avieirago@gmail.com;

³ Departamento de Física Cepae /UFG – e-mail: gcolherinhas@gmail.com;

⁴ Instituto de Física /UFG – e-mail: lgenovese@ufg.br;

⁵ Instituto de Física /UFG – e-mail: sgcouto@ufg.br;

Os autores agradecem ao suporte financeiro da CAPES e a UFG.

Justificativa

Partindo da importância da HFC no ensino de ciências para tornar o conhecimento em Física mais significativo, disciplinas eletivas oferecidas a alunos do primeiro ano do ensino médio, que começam a ter contato com a física pode motiva-los a querer aprender física e outras ciências. Assim, oferecemos uma disciplina eletiva (História e Desenvolvimento da Física) no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG (CEPAE/UFG), projeto que faz parte do GGP-PIBID Física/UFG (GENOVESE, 2013) e o qual é voltado para o público de alunos do primeiro ano do ensino médio. Assim sendo a preocupação foi a de que os alunos pudessem conhecer sobre a história na qual estão imersos, se tornando mais criativos, independentes, e cientes de como e onde se aplica tais conhecimentos. Partindo de tais conceitos esse trabalho buscou colaborar com o ensino de ciências e com o trabalho contínuo do GGP/PIBID-Física.

Esta disciplina aplicada no CEPAE/UFG surgiu no PGP-PIBID-CEPAE, é um projeto que permite que estudantes bolsistas do PIBID e com recursos do PIBID, desenvolvam suas atividades de modo que permitam o avanço do PIC do Professor supervisor Guilherme Colherinhas e dos Projetos de Investigação Simplificados (PIS) dos licenciados de forma coletiva (GENOVESE; GENOVESE, 2013).

Objetivos

Pretendemos através da história da física despertar o interesse dos alunos pela disciplina de física, motivando-os e revelando a importância de cada equação matemática que foi desenvolvida, para que desta maneira a contextualização e o rendimento dos alunos pudessem ser melhorados. O projeto foi dividido em duas partes:

- 1º Parte: Apresentação de Biografias e do contexto histórico em que cientistas importantes contribuíram com a ciência;
- 2º Parte: Conceitos Físicos e o contexto histórico em que foram desenvolvidas.

Desta forma, na **primeira** parte (desenvolvida em 2015) o objetivo foi que os alunos se tornassem mais críticos, e que se sentissem mais capazes e criativos. Ademais

almejava-se que os discentes reflitam sobre o lado humano de cada um dos cientistas estudados e assim buscassem características comuns entre eles (estudantes) e os cientistas apresentados. Na **segunda** parte do projeto que será aplicada no primeiro semestre de 2016, espera-se que o lado crítico e o conhecimento científico, contribua diretamente na aprendizagem física que será abordada junto a matemática, intercalando assim a física teórica, conceitual e o contexto histórico em que tal assunto foi realizado.

Metodologia

Baseados nas teorias de Matthews para elaborar as aulas ministradas e as atividades que os discentes realizariam. Para a análise dos dados adotamos as três fases da análise de conteúdo sugerida por Laurence Bardin, que são: A primeira fase, **pré-análise**, na qual uma pré análise dos vídeos e fotos coletados em sala de aula durante a aplicação da disciplina eletiva. A segunda fase **a exploração do material**, analisamos as fotos, vídeos, notas de campo e trabalhos escritos pelos alunos, classificando os temas que se encaixavam com as categorias propostas por Mathews. A terceira fase a **interpretação**, onde analisamos as informações que encontramos nos documentos visando elementos que mostrassem a eficiência do trabalho desenvolvido e as melhoras que devem ser feitas para a segunda etapa da disciplina.

Resultados

Apresentaremos, a seguir, análises dos documentos segundo a ótica das categorias apresentadas por M. Matthews (1994).

1- A história promove melhor compreensão dos conceitos e métodos científicos - Matthews afirma em sua primeira categoria, que o estudo da história da ciência proporciona a compreensão dos métodos e conceitos científicos utilizados. Atividade realizada em sala de aula sobre as descobertas de Copérnico a aluna AJ: “A principal descoberta de Nicolau Copérnico foi o sistema Heliocêntrico, descoberta feita por meio de cálculos matemáticos, com poucas observações astronômicas pelo fato de que Copérnico utilizou as tabelas sobre o movimento lunar que Ptolomeu havia desenvolvido a muitos anos antes.” No trecho, percebemos métodos científicos utilizados por Nicolau Copérnico. Fatos antes desconhecidos pelos discentes, mas que eles aceitavam tal teoria como uma verdade inquestionável.

2- Abordagens históricas conectam o desenvolvimento do pensamento individual com o desenvolvimento das ideias científicas - Nesta categoria, Matthews observar a história atrelada ao desenvolvimento individual e ideias científicas. Para tal aspecto uma apresentação de seminário foi realizado de forma que os alunos teriam que criar um cientista e apresentarem como, e utilizando que métodos científicos e avanços científicos seriam desenvolvidos. Em um determinado grupo, as discentes imaginaram que a cientista (descrita por elas) havia desenvolvido uma vacina com moléculas caninas alteradas de uma forma que o corpo humano pudesse suportar. A ideia inicial era que, ao entrar em contato com as moléculas das doenças em desenvolvimento, a vacina provocaria a “quebra química” que consistia na separação das moléculas da doença. O que tornava o tratamento mais fácil, já que a doença não.

3- A História da Ciência é intrinsecamente valiosa. Episódios importantes da História da Ciência e Cultura – a revolução científica, o darwinismo, a descoberta da penicilina, entre outros – deveriam ser familiares a todo estudante - A categoria, diz que a história da ciência deve ser intrínseca aos estudantes, o que foi uma preocupação durante todo período de desenvolvimento do projeto em todos os cientistas e descobertas científicas apresentadas.

4- A História da Ciência é necessária para se entender a Natureza da Ciência - A natureza da ciência pode ser compreendida através da história da mesma. Tudo o que nos vimos em aula mostra que essa natureza não é fácil, é algo duro, que requer esforço, dedicação e não brota simplesmente na cabeça da pessoa que fez a descoberta, mas é fruto de estudos, de uma vida dedicada ao trabalho e ao estudo científico.

5- A história neutraliza o cientificismo e dogmatismo que são encontrados frequentemente nos manuais de ensino de ciências e nas aulas - Nesta categoria, aprender sobre história da ciência nos mostra que os grandes cientistas não nascem com suas descobertas em mente, mas são coisas que acontecem no decorrer de suas vidas. Por esse motivo, os alunos começaram a se identificar com algumas personalidades científicas. Por exemplo, na citação da aluna EB: “Eu me identifiquei mais com Hooke pois assim como ele tenho a mania de começar as coisas e não terminar”. A aluna faz uma alusão ao fato de Hooke trabalhar com

muitas áreas de conhecimento e assim não ter se aprofundado em uma específica.

6- A história, pelo exame da vida e da época dos pesquisadores individuais, humaniza a matéria científica, tornando-a menos abstrata e mais interessante aos alunos - Na categoria de número seis, o que se diz é que analisando a história, pode-se humanizar a ciência. O que foi muito notado em vídeos aulas, quando os alunos descobriam que as personalidades científicas assim como eles, passavam por problemas de doença, solidão, perda de entes queridos entre outros.

7- A história favorece conexões a serem feitas dentro de tópicos e disciplinas científicas, assim como com outras disciplinas acadêmicas; a história expõe a natureza integrativa e interdependente das aquisições humanas - Afirma que a ciência se conecta com outras áreas científicas e também com outras disciplinas através de estudos da história. Fato que em vídeo aulas são percebidas quando os alunos recordam ensinamentos que obtiveram em outras disciplinas.

Conclusão

Diante da importância da HFC para o ensino de Física, entendemos que o trabalho realizado e a realizar-se, contribuirá para os alunos do Ensino médio em vários aspectos como, por exemplo: criatividade, encorajamento para criação de novas experiências em física, e na contribuição do entendimento da disciplina de física que é dada pelos professores Alésio e Guilherme co-autores desse trabalho.

Referencias

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2015. p. 67 e 68.

GENOVEZ, L. G. R. . Obstáculos à Consolidação da Relação entre o Campo Escolar e o Campo Universitário: os Pequenos Grupos de Pesquisa de Goiás em Foco. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013, Águas de Lindóia. **Anais do IX ENPEC.** Belo Horizonte: ABRAPEC, 2013. v. 1. p. 1-9.

MATHEWS, M. R. História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v.12, n. 3, p.164-214, dez. 1995.

MATTHEWS, M. R. **Science Teaching -The role of history and philosophy of science.** New York: Routledge, 1994.

MARTINS, L. A. P. A história da Ciência e o Ensino da Biologia. **Ciência e Ensino.** Jornal Semestral do Grupo de Estudo Pesquisa e Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 5, pp. 18-21, 1998.

ATELIÊ DE MÚSICA FRANCESA

JÚNIOR, Pedro Marques de Souza (bolsista); **GUIMARÃES**, Lorena Martins (co-autora); **SILVA**, Blenda Prycyla Araújo (co-autora); **RIOS**, Luiz Maurício (orientador);
OLIVEIRA, Sirlene Terezinha (supervisora)

- Palavras-chave: Lúdico. Ateliê. Música. FLE.

- Introdução

No primeiro semestre de 2015, iniciamos o segundo ano consecutivo de nossas atividades no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), localizado no Campus II da Universidade Federal de Goiás (UFG). Nós, junto ao coordenador e à supervisora do PIBID, escolhemos trabalhar de forma lúdica, pois acreditamos que os alunos se sentem mais motivados pelas atividades que permitem romper com a rotina do livro que, às vezes, se estabelece dentro da sala de aula.

Realizamos diversas atividades e observamos que a prática lúdica, pouco a pouco, despertava a curiosidade dos alunos pelos encontros, que aconteciam sempre no contraturno, e os motivava a estudar e aprender o francês. Visando a atividades interessantes e motivadoras pensamos em criar uma que fosse artística, a música, como forma de aprendizagem da língua francesa.

Trabalhar a música, não só da França, como também de vários países francófonos, nos oferece um leque de possibilidades como aquisição de vocabulário, gramática, contato com a arte e reflexão social.

- Justificativa (Base teórica)

Para a prática das atividades lúdicas ligadas ao ensino e à aprendizagem, nos pautamos em alguns autores como Patury e Cardoso (p.4) que sustentam que “[...] o lúdico é um recurso pedagógico e social, uma ferramenta que o educador pode utilizar em sua prática pedagógica, que o auxilia na dinâmica da sala de aula, bem

¹ Programa que graças à concessão de bolsas por parte da CAPES possibilita uma maior e melhor formação dos futuros professores.

como, na descoberta da realidade social do aluno”. Assim podemos dizer que essa “ferramenta” é de grande utilidade para o aprendizado, pois além da prática “pedagógica e social” ainda temos a possibilidade de estimular os alunos a serem espontâneos, devido às brincadeiras e à criatividade.

Também utilizamos como atividades lúdicas os jogos e as brincadeiras. Segundo Renard (p.1) «[l]es caractéristiques essentielles du jeu se résument en quelques mots: plaisir, spontanéité, gratuité (accomplissement d’un acte pour ce qu’il est en soi) et créativité de l’acte posé»². E foi em busca da espontaneidade dos alunos e do prazer em aprender que tivemos a ideia de trabalhar a música.

E por que música? Porque ela está associada ao cultural-histórico-social, ou seja, a partir dela, conhecemos os pensamentos, conflitos, ideais de um povo. A música tem a capacidade de sensibilizar, emocionar, diminuir a ansiedade, estimular os reflexos sensoriais da audição relacionados ao raciocínio por meio dos diferentes sons, além de despertar sensação de prazer e concentração.

A música também nos apresenta traços culturais significativos. Segundo Falardeau e Simard (2011, p.25), «[l]a langue constitue un objet de culture première qui dessine en grande partie le rapport à la culture des individus, parce que c’est à travers elle que chacun construit sa compréhension du monde, en le nommant»³. Ao aprender uma língua estrangeira estabelecemos um elo com a cultura do outro e essa relação modifica nossa própria compreensão de mundo.

- Objetivos

Nosso objetivo com o *Atelier de Musique* era levar os alunos a uma experiência musical e cultural com foco na língua e na cultura francófona.

- Metodologia

O interesse pelo ateliê de música surgiu principalmente porque três bolsistas do grupo já possuíam conhecimento musical, sabendo tocar instrumentos musicais e cantar.

² Tradução nossa: “As características essenciais do jogo se resumem em algumas palavras: prazer, espontaneidade, gratuidade (realização de uma ação livre de interesse) e criatividade do ato feito”.

³ Tradução nossa: “A língua constitui um objeto de cultura primeira que define em grande parte a relação de cultura dos indivíduos, pois é por meio dela que cada um constrói sua compreensão de mundo, nomeando-o”.

O ateliê foi dividido em cinco encontros sendo que o último seria uma apresentação final. Foram disponibilizadas dez vagas para os alunos que deveriam necessariamente saber tocar algum instrumento ou cantar. A finalidade das oficinas não era ensinar aos alunos a tocar um instrumento, mas, sim, ter uma experiência musical e cultural com o idioma francês. As oficinas aconteciam na sala de música do CEPAE–UFG e tinham a duração de 1h30.

Antes do início do ateliê, tivemos três encontros para a elaboração de uma apostila. Nela, continha a vida dos artistas, uma breve apresentação dos estilos musicais, fotos e as partituras das músicas a serem ensaiadas.

Foi criado um cronograma para que os participantes pudessem acompanhar o passo a passo do ateliê. As dez vagas foram rapidamente preenchidas, os alunos se identificaram e logo se animaram em tocar e cantar as músicas francófonas. Nós criamos uma linha do tempo com cantores e compositores conhecidos internacionalmente. Iniciamos nossa viagem em 1950 com Édith Piaf (Je ne regrette rien), George Brassens (Les copains d’abord) e Jacques Brel (Ne me quitte pas); continuamos em 1980 com Desireless (Voyage, Voyage), Joe Dassin (Et si tu n’existais pas) e finalizamos em 1990 com Tragédie (Hey-oh) e Yannick Noah (Métisse), entre outros. Os estilos trabalhados foram: *Chansons, rock, pop, hip hop, e a partir disso os alunos fizeram alguns experimentos musicais.*

Nosso ateliê era dividido da seguinte forma: os primeiros trinta minutos eram dedicados ao estudo da vida dos artistas por meio de fotos, vídeos e textos; e uma hora de ensaios. Os alunos com os instrumentos (bateria, contrabaixo, violão, piano, teclado e percussão) ensaiavam juntos, mas separados dos alunos que faziam uma capela na sala ao lado. Quando faltavam alguns minutos para o final do encontro, instrumentos e vozes se reencontravam e todos tocavam e cantavam juntos.

Trabalhamos as canções de artistas francófonos de vários países como Bélgica, França, Canadá, Argélia e também suas histórias de vida, seus desafios, dificuldades, as contribuições artísticas que marcaram sua época e o legado deixado para os dias de hoje.

- Resultados/Discussão

Além do prazer que nós, bolsistas, tivemos ao demonstrar a música francófona para os jovens alunos do CEPAE, pois somos estudantes de língua

francesa, ainda pudemos exercer o papel de mediador para conquistar nosso objetivo. Orientamos os alunos que já tinham conhecimento dos instrumentos que tocavam. Tínhamos um objetivo que era a apresentação musical, para isso precisaríamos de muitos ensaios e dedicação.

Os alunos nos informaram que conheciam algumas das músicas apresentadas. Havia uma em especial, *Voyage Voyage de Desireless*, que eles imaginavam que era cantada em inglês. Além de apresentar os cantores, as músicas, eliminarmos as dúvidas dos alunos sobre as questões trabalhadas e ensaiarmos, realizamos uma apresentação, e no final todos estavam orgulhosos do trabalho.

No dia da apresentação, fizemos uma confraternização com entrega dos certificados aos alunos, sorteio de brindes e entrega dos cds das músicas que foram trabalhadas durante o ateliê. Alunos, bolsistas, supervisores, coordenador e o público manifestaram muita emoção e satisfação ao final da apresentação. As músicas apresentadas foram as mesmas ensaiadas durante o ateliê.

O Programa do PIBID possibilitou a realização desse ateliê de música. O CEPAE é o único colégio, público do estado de Goiás, que tem o ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE) dentro da grade curricular, e foi o que contribuiu para o sucesso do nosso ateliê. O contato que os alunos já tinham com a língua francesa os ajudou a reconhecer as palavras e os sons.

- Conclusão

Concluimos que para nós (bolsistas) foi gratificante participar do Ateliê, pois assim, nós também conhecemos um pouco mais da música de língua francesa para repassar aos alunos. Foi além de nossas expectativas, observarmos o comprometimento e o interesse dos alunos em expandir seus conhecimentos de vocabulário, ritmo e pronúncia. Eles experimentaram unir a música com o aprendizado da língua estrangeira. Com esta experiência, confirmamos a importância de atividades musicais para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

- Referências

FALARDEAU, Érick e SIMARD, Denis. *La culture dans la classe de français. Témoignages d'enseignants*. Presses de l'Université de Laval, 2011. Disponível em: www.pulaval.com. Acesso em setembro/2015.

PATURY, Fabiane M. e CARDOSO Marilete C. *Ludicidade na formação profissional do professor: um olhar atento*. p.1-12. Disponível em: www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/48CO.pdf. Acesso em set/2015.

RENARD, Christine. *Les activités ludiques em classe de français langue étrangère : l'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir*. P.1-7. Disponível em: https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/adri/documents/Le_jeu_en_classe_de_FLE.pdf
Acesso em setembro/2015.

www.vagalume.com.br

O JOGO COMO FATOR AUXILIAR DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA MATEMÁTICA

TEIXEIRA*, Priscila M. S. Machado¹, **SANTOS**, Silvia Denise Borges Carneiro²,
FRIEDRICH, Marcia³, **GENOVESE**, Luiz Gonzaga Roversi⁴.

Palavras-chave: Escola, jogos matemáticos; raciocínio lógico; aprendizagem.

Justificativa

Segundo Genovez (2008), a escola é um organismo vivo com leis e interesses próprios. Considerando tal entendimento foi construído um Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP) (GENOVESE; GENOVESE, 2012) com agentes de ambos os campos, mais especificamente, professor formador do campo escolar e estagiários e bolsistas do PIBID da Licenciatura em Física. O intuito do grupo é a procura pela compreensão do cenário da educação no desenvolvimento das pessoas e da sociedade apontando para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos (BRASIL, 1998).

À medida que a escola se preocupa com maneiras alternativas de incentivar o aprendizado do aluno cria-se um campo de discussão ao redor, a fim de determinar meios para promover esta aprendizagem. Assim, chegou-se ao jogo como estratégia de ensino. O jogo dentre suas inúmeras características, está associado ao fator lúdico, de maneira estratégica e competitiva, capaz de cativar a atenção do aluno. Os jogos matemáticos segundo Grando (2008) são capazes de estimular o desenvolvimento do cálculo mental, a criatividade e a capacidade de solucionar problemas, enfim, proporciona o desenvolvimento do raciocínio lógico, da compreensão e da consolidação das operações fundamentais de adição, subtração, multiplicação e divisão, potenciação e radiciação. Um dos jogos que levam em consideração tais entendimentos é o Matix, que possui objetivo de desenvolver a

¹ Universidade Federal de Goiás/Instituto de Física, pris.if@live.com

² Universidade Federal de Goiás/Instituto de Física, silviaufg@hotmail.com

³ Universidade Federal de Goiás/Escola Municipal Santa Helena, marcia.friedrich@gmail.com

⁴ Universidade Federal de Goiás/ Instituto de Física, lgenovese@ufg.br

estratégia na construção da maior sequência numérica possível, estimulando assim o cálculo mental.

Objetivo

Este trabalho divulga o movimento de aproximação dos bolsistas do Curso de Licenciatura em Física (PIBID) no contexto social de uma escola municipal de educação fundamental, apresenta uma análise sobre aulas interventivas com jogos matemáticos a fim de que haja o despertar da aprendizagem por meio do jogo além de apontar uma relação positiva entre escola e universidade.

Nesta perspectiva, pretende-se que o cálculo mental seja abordado de forma que as informações curriculares sejam passadas de maneira ativa ao aluno, os envolvendo nas atividades, fazendo que estes sintam o desafio, os estimulando a desenvolverem novas possibilidades de estratégias a cada jogo (GRANDO, 2008).

Metodologia

O projeto foi realizado com os alunos dos agrupamentos F do Ciclo II (organização do Sistema de Ensino do Município de Goiânia é em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano), neste agrupamento as idades variam de 10 a 12 anos. Foi trabalhada uma proposta de intervenção pedagógica que valoriza aspectos destacados por Grandó (2008). Os temas investigados por meio dos jogos envolvem a capacidade de resolver problemas por meio de operações matemáticas. Assim, as aulas foram trabalhadas de maneira sequencial. Nesta perspectiva, o objetivo foi possibilitar o despertar da curiosidade e a vontade de participar efetivamente das aulas, na espera que o mesmo possa ser utilizado na resolução de problemas matemáticos referentes aos conteúdos curriculares (GRANDO, 1995; GRANDÓ, 2000).

Foram ministradas duas aulas de 1h por agrupamento. O desenvolvimento das aulas foi realizado nos encontros de estudo do grupo PGP. A turma foi organizada em cinco grupos com quatro alunos. Os jogos foram desenvolvidos com a turma de acordo com a sequência pedagógica proposta por Grandó (2008) em sete momentos: *1-Familiarização dos alunos com o material do jogo, 2-Reconhecimento das regras, 3-Jogar para garantir as regras, 4-Intervenção pedagógica verbal, 5- Registro do jogo, 6-Intervenção escrita, 7-Jogar com competência.*

Os momentos 1, 2 e 3 foram realizados na primeira aula. Os outros momentos foram aplicados na segunda aula. Os registros das intervenções

ocorreram por meio de notas de campo, observações, filmagens, fotografias e relatos escritos pelos sujeitos (BOGDAN; BLIKEN, 1994; FLICK, 2004). A discussão dos resultados foi feita por meio de codificação, onde “Aluno” refere-se a aluno não qualificando as questões de gênero.

Resultados e discussões

A turma foi dividida em quartetos, onde o jogo era disputado em dupla. Primeiramente houve uma familiarização dos alunos com o material do jogo, depois o reconhecimento das regras, e feito o primeiro jogo a fim de garantir a compreensão das regras. Depois da ideia transmitida, o jogo foi realizado e os bolsistas só interviram verbalmente quando preciso, contemplando assim a proposta pedagógica de Grandó. Neste contexto foi possível observar duas vertentes: O raciocínio e o comportamento social do aluno.

Observou-se que o raciocínio de maneira geral foi desenvolvido em quatro estratégias de cálculo numérico entre os alunos. A primeira (1) refere-se aos alunos que optaram por somar todos os valores positivos e voltar subtraindo os valores negativos, contando-os nos dedos. A segunda (2) refere-se aqueles que agruparam os números de 10 em 10 contando nos dedos o restante com extrema dificuldade em subtrair os números. O terceiro (3) foi de alunos que anularam valores positivos com os negativos, em seguida somaram os números restantes. Por fim, a quarta estratégia (4), desenvolvida com extrema dificuldade em que os alunos apenas contaram nos dedos, mesmo assim para conseguir resolver a operação desejada foi preciso utilizar-se do rascunho.

Dentre as evidências citadas acima nota-se que boa parte dos alunos possui certa dificuldade na soma e subtração, o que pode ser observado através das estratégias 1 e 2. Na estratégia 3, percebe-se que uma minoria raciocinou desta forma, estes compreenderam melhor a lógica do jogo, e desenvolveram estratégias para que a dupla rival viesse a cair nas armadilhas propostas por eles, além de evidenciarem uma maior facilidade no cálculo mental. Na estratégia 4, outra minoria teve dificuldade. Dificuldade desde a compreensão (soma e subtração) até compreensão do símbolo numérico. Através das observações feitas durante a realização dos jogos, entende-se que, mesmo que as ações interventivas por meio de jogos não apresente resultado imediato, segundo Brougere (1998) o jogo serve como exercício de estrutura e habilidade, capaz de desenvolver certos potenciais no indivíduo.

No comportamento social dos alunos foi perceptível que boa parte esteve distraída ao receber as regras do jogo. O empenho veio de maneira significativa apenas durante o jogo. Neste momento houve euforia no ato de jogar, em que muitos alunos expressaram verbalmente, *“nossa, nunca pensei que a matemática podia ser tão divertida, olhando pelo jogo matix, a matemática fica fácil”* (Aluno). Porém, quando uma das duplas perdia, observou-se um comportamento de irritação e empatia, o que gerou momentaneamente dificuldades de relacionamento entre esses colegas. Frases do tipo: *“não quero brincar mais”, “eles roubaram, não aceito!”*, foram comuns. De acordo com Grando (2008), é na ação de se jogar, mesmo com a derrota, que é possível reconhecer e estabelecer competências, pois é quando o aluno é capaz de reavaliar seu desempenho desenvolvendo melhor suas potencialidades.

Por fim, na última aula foi pedido um registro do jogo, por meio de um relato escrito, contemplando a proposta pedagógica. O registro apontou riqueza de detalhes feita por alguns alunos por meio de desenhos e texto. Além disso, afere-se certa dificuldade gramatical, alguns casos até mesmo analfabetismo funcional. Observa-se que a atividade matemática por meio do jogo, auxiliou a professora durante as aulas como uma ferramenta complementar da aula, além do fator lúdico. Este fator é um recurso capaz de promover a ativação dos recursos da criança sem ameaçá-la. Piaget (1979) afirma que "O jogo é um tipo de atividade particularmente poderosa para o exercício da vida social e da atividade construtiva da criança".

Conclusão

Kishimoto (1996) defende o uso jogo na escola, justificando que o mesmo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e resolução de problemas, pois segundo ele, se o aluno estiver livre das pressões avaliativas, é proporcionado um clima adequado para a investigação e a busca por soluções. Portanto, o benefício das aulas interventivas por meio de jogos matemáticos está na possibilidade da exploração do conhecimento do aluno de maneira estratégica.

O presente trabalho apresenta uma ação pedagógica que utilizou jogos como recurso capaz de possibilitar a atividade criativa da criança, importante para o seu desenvolvimento e da aprendizagem matemática (NEGRINE, 2011). Além do mais, a aproximação das culturas dos professores formadores, dos alunos da escola e dos bolsistas do PIBID provocou exercício de autonomia do pensamento crítico.

Agradecimentos

Registramos aqui nossos sinceros agradecimentos, pelo apoio dado pela CAPES- CNPQ por meio de ajuda financeira através do PIBID, para a realização deste trabalho. São autores todos os participantes do grupo PGP- Santa Helena.

Referências

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BROUGÈRE, G. *O jogo e educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman Companhia, 2004.
- GENOVEZ, L. G. *Homo magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar*. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2008.
- GOIÂNIA: *Escola para o século XXI: Programa mínimo de ciências, 1ª a 8ª série*. Secretária Municipal de Educação, 1992.
- GRANDO, R. C. *O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo de ensino-aprendizado da matemática*. Campinas, SP, 1995. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- _____. *O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. Campinas, SP, 2000. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- _____. *O jogo e a matemática no contexto de sala de aula*. Campinas, SP, 2008. Editora Paullus, 2ª edição.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- NEGRINE, A. *O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade*, in: SANTOS, S. M. P. (org.) *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- PIAJET, J. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1978.

O CONCEITO DE TERRITÓRIO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID

CORVALAN, Rafael Alonso Jeronimo (bolsista), **CUNHA**, Rafael Denis Teixeira da(co-autor), **SANTOS**, Leovan Alves dos (co-autor), **MORAES**, Eliana Marta Barbosa de(orientadora)

Palavras-chave: Território, Geografia, Pibid, Experiência didática.

Introdução/Justificativa

O texto presente trata de uma experiência metodológica desenvolvida dentro do subprojeto de Geografia do PIBID (**Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**). Tal experiência tem como eixo central de análise e discussão o conceito de território, por acreditar que este conceito permite uma interconexão entre o cotidiano de vivência do aluno com os conteúdos trabalhados, o que torna mais atrativo e dinâmico o processo de ensino-aprendizagem. O conceito de território como categoria de análise do espaço geográfico está aglutinado em torno de vários outros conceitos e fatos cotidianos que são focos de análise da Geografia, sendo relevante na discussão dos conteúdos geográficos em sala de aula.

Objetivos

Analisar o conceito de território como elemento da compreensão do espaço aprofundando o estudo teórico sobre o conceito de território. E, em paralelo, compreender e refletir sobre o ensino da Geografia escolar percebendo de que forma o conceito de território pode contribuir com esta modalidade de ensino.

Metodologia

A fim de alcançarmos os objetivos propostos para este trabalho de investigação desenvolveu-se alguns procedimentos de pesquisa: revisão bibliográfica (buscou-se, apreender o significado teórico acadêmico empregado ao conceito de território); observações na escola campo e na sala de aula (esta etapa permitiu a definição de estratégias metodológicas para a realização de aulas de intervenção.); realização de

intervenções (nas intervenções o tema da África foi abordado correlacionado à temática território).

Resultados

Território e ensino de geografia

Autores que difundiram o conceito de território dentro do âmbito geográfico são importantes referenciais para a discussão do conceito de território. Ratzel (1990) faz interligação entre o território e o povo que o habita, no qual ele vai conceber o território como elemento da sociedade e do Estado. Raffestin (1993) afirma que o território se apóia no espaço, mas não é o espaço, é uma produção a partir do espaço. Nestas perspectivas, o território não pode ser percebido apenas como uma posse ou uma entidade exterior à sociedade que o habita, ou seja, ele é uma parcela de identidade, fonte de uma relação de essência afetiva ou mesmo amorosa ao espaço.

Com base nas referências teóricas e didáticas a cerca do conceito de território é indispensável filtrar e selecionar algumas fundamentações que vão auxiliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, exemplificando melhor os conteúdos que constituem o espaço geográfico. Santos (2015), por exemplo, destaca que o conceito de território potencializa o ensino de Geografia, uma vez que as práticas espaciais estão inseridas em diferentes territórios, dos quais os alunos podem ou não fazer parte, e esses elementos são fundamentais para instigar os alunos a conhecerem as imbricadas relações de poder e de identidade que estão inseridas nestes territórios.

Cavalcanti (2006), por sua vez, destaca que o trabalho com a Geografia na educação básica baseia-se no desenvolvimento de uma educação geográfica que possa ajudar os alunos a analisarem os conhecimentos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido, contribuindo para o desenvolvimento de modos do pensamento geográfico, internalizando assim, métodos e procedimentos de captar a realidade. Souza (2012) destaca que é primordial citar algumas abordagens que são negligenciadas em livros didáticos e que é de total relevância em conteúdos que se referem ao território brasileiro, entre eles:

- O território é tratado de forma simplista: o emprego de conceitos são subexplorados como recursos de análise e síntese em sala de aula na interpretação dos fenômenos ou situações de ordem espacial
- O território brasileiro muitas vezes é citado somente pelo seu extenso território terrestre. E desta forma, aspectos como território terrestre, aéreo, marítimo e o subsolo, devem ser elucidadas com o intuito de exemplificar questões de fiscalização e relações de poder atreladas a questões econômicas elencando dimensões como fatores econômicos que cada um proporciona.

Faz-se necessário também demonstrar que o território é resultado da ação dos atores (governos, empresas, organizações não governamentais, associações civis entre outros) conforme os interesses e, mais do que isto, exemplificar casos de ações expositivas derivadas de ações práticas ou movimentos sociais legítimos que incentivem o exercício da cidadania e ofereçam ao aluno visão de que é possível ser um sujeito ativo nas mudanças de sua comunidade onde ele se encontra inserido.

A experiência didática

No primeiro semestre do ano letivo de 2015 a partir das atividades desenvolvidas dentro do subprojeto de Geografia do PIBID, um grupo de estudantes de licenciatura em Geografia foi para uma escola da rede municipal de educação de Goiânia para iniciarem suas atividades de acordo com o cronograma deste subprojeto. Durante todo o semestre foram realizadas atividades de observação e intervenção nas aulas de Geografia sob a orientação do professor supervisor designadas pelo programa.

A escola-campo desta investigação localiza-se na região Noroeste de Goiânia, uma região periférica da cidade e assim como as demais escolas do município está organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (GOIÂNIA, 2012). A partir das observações realizadas em sala de aula, foi possível que os alunos do Pibid pudessem conhecer o perfil dos alunos, tais como, os aspectos cognitivos, socioeconômicos e culturais.

O desafio enfrentado pelos professores de escolas periféricas como a escola que foi campo desta experiência didática é o de aprender a lidar com a realidade vivenciada por muitos dos alunos que ali estudam e também utilizar estas vivências como apoio para os conteúdos ministrados em sala de aula. O objetivo de se trabalhar conceitos,

como o de território, em sala de aula é munir os alunos de conhecimentos que possam mudar a forma com que encaram sua própria realidade.

A partir da atuação dos alunos bolsistas em sala de aula, primeiramente apenas como observadores, foi possível notar que uma das maiores dificuldades em sala de aula é conseguir a atenção dos alunos, uma vez que, muitos destes alunos não estavam atentos a explicação do professor. O objetivo central destas aulas de intervenção era o de atingir a maior quantidade de alunos, no sentido de tornar o processo de ensino e aprendizagem algo mais interessante a estes alunos tendo como referência seus saberes prévios.

No primeiro momento das intervenções trabalhou-se com mapas, por acreditar que, desta forma, os alunos poderiam visualizar de uma melhor forma o conteúdo proposto. O uso de mapas para visualização representativa do espaço é uma excelente ferramenta para tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Em trabalhos com mapas acabados (no caso de consulta ao atlas geográfico, por exemplo), a exposição da área em foco seguiu de uma interpretação apurada em que os elementos cartográficos foram explicitados em seus detalhes.

Para trabalhar com conteúdos de disputas territoriais, muito comum nas séries do ensino básico, foi realizado um levantamento de alguns filmes que poderiam ser utilizados, neste caso o filme selecionado foi “Diamante de sangue”. O objetivo com a utilização deste recurso foi o de articular uma discussão entre território e o conteúdo do continente africano. Assim, após realizar a exibição do filme, na aula seguinte foi realizado um debate para que os alunos pudessem expor suas visões e entendimentos do que estava sendo objeto de estudo. Foi possível, desta forma, alcançar bons resultados, contribuindo com o objetivo de construir com o aluno o conteúdo proposto, porém de uma maneira diferente, buscando outras formas de despertar a atenção dos alunos.

Quando aprofundamos os estudos no conceito de território, percebem-se suas diversas possibilidades para o seu trabalho em sala de aula. Na prática, o território se espacializa de diferentes formas e em diferentes escalas, tornando-o um conceito bem didático para ser trabalhado, propiciando exemplificações presentes no cotidiano dos alunos na escola ou fora dela (nas proximidades da escola, onde também residem os alunos e suas famílias).

Conclusões

A partir desta investigação percebe-se que o conceito de território é um conceito essencial para a compreensão do espaço e, atualmente, tem seu sentido ligado sobretudo às relações de poder que se estabelecem em campos de força e às relações de identidade. O conceito de território torna-se um importante potencializador do ensino de Geografia na medida em que discute e analisa práticas espaciais. Ressalta-se que estas práticas espaciais estão inseridas em diferentes territórios, dos quais os alunos podem fazer parte ou não, e esses elementos são fundantes para instigar os alunos a conhecerem as imbricadas relações de poder e de identidade que estão inseridas nestes territórios. Também é potencializador trabalhar com esse conceito no ensino de Geografia para que os alunos possam atuar democraticamente na constituição de territórios da sociedade da qual fazem parte, compreendendo, assim, os conflitos territoriais de pequenas e grandes escalas que caracterizam a sociedade.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, L. S. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, L. S. (org.) **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. p. 27-50.
- CRESPO, M. P. Um estudo sobre o conceito de território na análise geográfica. III Encontro de Geografia – A Geografia e suas vertentes: reflexões. Rio de Janeiro, 2010. **Anais...** Rio de Janeiro, 2010.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Goiânia, 2012.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- RATZEL, F. **Geografia do homem (Antropogeografia)**. In: MORAES, Antônio C. R. (Org.). Ratzel. São Paulo: Ática, 1990. p. 32 – 107.
- SANTOS, L. A. **Ensinar Geografia pela pesquisa: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos alunos**. 2015, 95f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- SOUSA, R. R. O conceito território no ensino da geografia: breves notas sobre abordagens negligenciadas. In: **Geografia em Questão**. V. 05 N. 02, Cascavel, 2012. p.149-165.

O ENSINO E APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

ALMEIDA, Natyelle Soares Vidiz de; **CORREA**, Rafael dos Santos; **MARANGÃO**, Isabela Albuquerque; **OLIVEIRA**, Guilherme Gerolinete Rodrigues;

Palavras-chave: Ensino da gramática, professor de língua inglesa, crença, indutivo.

Introdução

O ensino da gramática na sala de aula muitas vezes divide opiniões entre professores de língua inglesa, principalmente quando o objetivo é encontrar a melhor forma de ensiná-la. A abordagem de ensino utilizada pelos professores em suas aulas pode refletir na escolha de como deve ser o ensino da gramática. Nesta pesquisa, duas professoras supervisoras do PIBID de língua inglesa foram entrevistadas. Posteriormente as entrevistas foram analisadas com o intuito de se conhecer melhor, de acordo com Larsen-Freeman (2003), a concepção de gramática das professoras, como (e se) ela é ensinada em sala de aula, como ela pode ser adquirida e qual a importância do seu ensino no processo educacional. Isto porque ao se conhecer como ambas as professoras veem o aprendizado e importância da gramática para a vida escolar de seus alunos, e para suas próprias como educadoras, é possível fazer uma melhor verificação de como se dá o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Justificativa / Base teórica

Para Larsen-Freeman (2003) professores nutrem crenças diferentes quanto ao ensino de gramática. Devido a isso não há um consenso de qual seja a melhor forma de se ensinar, se é a consciente (dedutiva) ou a inconsciente (indutiva). A escolha entre indutivo e dedutivo varia devido as necessidades dos alunos de estudarem as regras de maneira explícita ou não. A autora diz que ao ensinar gramática o professor tem que ter em mente quem são seus alunos, quais as

experiências que ambos professor e alunos tiveram, o que os alunos querem e, por fim, o que o professor acha que seria melhor para seus alunos.

Larsen-Freeman (2003) então desenvolve doze afirmações sobre gramática e as divide em três grupos. São eles: a natureza da gramática, o aprendizado da gramática e o ensino da gramática. O primeiro grupo em que é abordado a natureza da gramática, a autora desenvolve questões mais voltadas para as regras gramaticais e sua complexidade. No segundo grupo, a autora discorre sobre o aprendizado da gramática, se para estudantes de uma língua estrangeira sua aquisição pode ocorrer de forma natural, e se durante essa aquisição as estruturas gramaticais são adquiridas em uma ordem determinada. Por último, a autora argumenta se aprender a gramática é chato e se todos os alunos realmente precisam aprender regras gramaticais.

Para Larsen-Freeman (2003, pg. 21) o professor deve engajar os alunos:

Primeiramente, apesar de não achar que é meu trabalho entreter meus alunos, eu acredito que é necessário engajá-los. É a partir do engajamento que a maioria dos aprendizados acontece – quando estudantes estão focados, relaxados e atenciosos. Em segundo lugar, se a gramática é apresentada como um sistema de regras estáticas, estudantes podem não investir o tempo necessário para dominá-la. (Tradução livre)

Sendo assim, o professor seria o mediador entre o aluno e a gramática. Ele deve ajudar seus alunos a se superarem e fazer com que pratiquem o uso de forma consciente da gramática ensinada. Esse uso consciente significa que os alunos sabem em que momento usar as regras, e o porquê de estar usando.

Objetivos

Os objetivos desta pesquisa foram o de investigar se, e como, ocorre o ensino de gramática nas aulas de duas professoras supervisoras. No intuito de identificar como se dá o ensino da língua inglesa em suas aulas, foram

elaborados dois questionários, sendo um com oito perguntas e outro com doze itens para marcar verdadeiro ou falso, dos quais foram feitos com base no texto da autora Larsen-Freeman (2003). O objetivo secundário foi de levar as professoras, através das perguntas e entrevistas feitas, refletirem sobre suas práticas docentes.

Metodologia

Este estudo discute a gramática e seu ensino nas aulas de duas professoras de escolas públicas estaduais. As duas professoras trabalham em escolas diferentes no turno vespertino, com realidades diferentes, sendo que a professora A trabalha com crianças, enquanto que a professora B trabalha com adolescentes.

Esta pesquisa trata de um estudo de caso em que os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. 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 comparadas.

Foi dado enfoque principal nas respostas que indicavam as visões individuais de cada uma das professoras sobre o que é gramática e qual o papel dela no processo de aprendizagem da língua inglesa, também em qual abordagem de ensino elas se adequam melhor.

Resultados / Discussão

Os resultados mostram a visão que as professoras têm sobre a gramática, além de demonstrar quais são suas crenças e métodos de ensino. Por exemplo, na maneira de se trabalhar o conteúdo de gramática, ambas dizem preferir o método indutivo e uma abordagem comunicativa. Segundo Oliveira (2015), o método comunicativo possui como principais objetivos a competência comunicativa e o desenvolvimento do aluno nas quatro habilidades linguísticas,

considerando a interdependência entre língua e comunicação. A comunicação eficiente é o alvo do ensino de gramática, segundo ambas as professoras.

Para se atingir esse objetivo de ensinar de maneira indutiva, ambas as professoras fazem uso de frases, músicas e imagens para transmitir o conceito antes da definição. Segundo a professora B, o método dedutivo é usado após uma introdução do aluno ao conteúdo de maneira indireta. Nas palavras dela, se deve “deixar o aluno descobrir o que a frase está falando. Depois a gente mostra a gramática”. A professora A ainda diz que faz a introdução de maneira indutiva, para “poder chegar até a gramática de forma mais contextualizada”.

Percebe-se na fala das professoras uma concepção sobre gramática como a estrutura para se utilizar a língua segundo as regras, mas que não é necessária para se atingir uma comunicação, já que inicialmente ambas buscam o entendimento da situação primeiro para depois explicitar a regra.

Neste assunto, questionamos as professoras quanto ao uso da gramática para um ensino crítico. De acordo com PENNYCOOK (2001), o ensino crítico é aquele que extrapola assuntos técnicos, e estabelece questões críticas sobre acesso, poder, disparidade, diferença e resistência. A professora A diz que a gramática não é necessária para se ensinar criticamente, já que o objetivo da mesma é aperfeiçoar as habilidades linguísticas do aluno ao apresentar a variação padrão da língua para compreensão do aluno. A professora B diz discordar do ensino da gramática, mas sua resposta indicou que a gramática é necessária para facilitar o entendimento de assuntos que vão além da matéria, porém ela não é primordial.

Quanto às aulas em si, as observações demonstram que a professora A dá mais enfoque ao ensino de vocabulário do que o de gramática. Isso vai de encontro ao que ela acredita quanto a ensinar de forma contextualizada, pois o ensino da gramática é feito a partir dos vocabulários previamente ensinados. Observamos que a professora B dá um foco maior em atividades para reforçar a gramática. Ambas fazem uso da tecnologia em sala de aula, apesar de alguns empecilhos

que dificultam o uso. Recursos tais como datashow, aplicativos de internet, vídeos e músicas em aparelhos eletrônicos são muito usados, mas normalmente são equipamentos pessoais das professoras.

Conclusões

As professoras entrevistadas apresentaram conceitos sobre gramática coerentes com o que se encontra na literatura. Ambas apresentam a gramática primeiramente de forma indutiva, para depois partirem para as explicações gramaticais em si. Essa forma de agir vem da crença das professoras de que a comunicação eficiente não necessariamente precisa da gramática, pois o mais importante é que o locutor e interlocutor consigam se comunicar, e não se a forma com que a mensagem é transmitida se adequa às regras gramaticais.

Referências bibliográficas

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

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching language: From grammar to grammaring*. Canada: Thomson/ Heinle, p.01- 23, 2003.

UR, Penny. *A course in language teaching: Practice and theory*. Great Britain: Cambridge University Press, 1996.

JOGOS NO ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA NO PIBID/GEOGRAFIA

FARIA, Ruan Pinheiro do Nascimento Faria (bolsista)¹; **JESUS**, Edson Oliveira de (co-autor)²; **SOARES**, Thayza Neves (co-autor)³; **GOMES**, Kamila Rodrigues (co-autor)⁴; **BUENO**, Míriam Aparecida (orientadora)⁵

Palavras-chave: Metodologia. Geografia. Ensino. Jogos.

Introdução

Este relato de experiência nasce do anseio em apresentar a comunidade acadêmica e demais projetos de iniciação à docência o trabalho desenvolvido por um dos grupos do PIBID/GEOGRAFIA. O objetivo dessa apresentação é descrever uma das práticas pedagógicas vivenciadas no contexto escolar pelos bolsistas com o professor supervisor da educação básica, sobretudo, a partir da realidade vivenciada em sala de aula.

Emerge-se em conjunto com essas aspirações a ampliação da formação de professores de geografia, com experiência de novas metodologias de ensino pautadas na construção de conhecimentos de conceitos e temas da geografia escolar.

Justificativa

Em análises de observações em sala de aula os bolsistas PIBID-GEOGRAFIA, em reuniões semanais, ressaltaram situações que nos conduziram a constatar que muitos estudantes apresentavam grandes dificuldades de aprendizagem e, na maioria dos casos, não contavam com um ensino contextualizado, atraente e inovador. Essa angústia por muitas vezes gera uma insatisfação quanto ao estudo escolar, resultando nos alunos uma dispersão e desinteresse pelas aulas.

¹Instituto de Estudos Sócio-Ambientais/UFG – e-mail: ruan.naurfaria@gmail.com;

² Instituto de Estudos Sócio-Ambientais/UFG – e-mail: edijesuss@hotmail.com;

³Instituto de Estudos Sócio-Ambientais/UFG – e-mail: thayza18@hotmail.com;

⁴ Instituto de Estudos Sócio-Ambientais/UFG – e-mail: kamilarodrigues59@hotmail.com;

⁵Instituto de Estudos Sócio-Ambientais/UFG – e-mail: miriam.cerrado@gmail.com;

Na tentativa de maximizar o processo e a relação entre ensino e aprendizagem, buscamos conforme afirmam Portugal e Souza (2013, p. 95) “pensar diferentes práticas e recursos pedagógicos ao trabalho do professor, para garantir a aprendizagem de conceitos e temas da geografia no espaço escolar”. E para que se tenha um professor articulado, inovador que saiba contextualizar conceitos, conteúdos e temáticas há de ter uma formação mais qualitativa em sentido de aprimoramento, sendo este um dos objetivos do PIBID.

Tendo esta análise como pressuposto, as mudanças na concepção de ensinar requerem, por exemplo, compreender o papel do currículo escolar articulado a didática a fim de direcionar para a elaboração de aulas, significativas e motivadoras da construção da autonomia dos agentes nesse processo envolvidos. É preciso, no entanto que haja sentido ao utilizar de novas metodologias como, por exemplo, os jogos. Porém, é necessário estar confortável e seguro para ele, pois “utilizá-los como aportes para a aprendizagem, com base em objetivos e procedimentos que viabilizem o ato de ensinar [...] podem proporcionar o desenvolvimento do raciocínio espacial e das habilidades de pensamento”. (MUNHOZ 2014, p.133).

Apoiado aos estudos da Prof^a Gislaine Munhoz, que utiliza da geoinformação e dos jogos digitais para romper com as metodologias tradicionais, reconheceu a importância de uma aula diversificada, onde a abordagem de conteúdos possibilitará uma dinâmica maior em relação às atividades de aprendizagem tal como defende Munhoz (2014).

O que ocorre comumente é a apreensão dos jogos como instrumento negativo, perdendo seu potencial como recurso de aprendizagem. Contudo, Munhoz (2014, p.140) nos esclarece sobre este recurso em sala de aula:

Utilizar games ou jogos digitais nas salas de aula significa repensar outra lógica para a mesma, ou seja, o professor deve permitir que o aluno compartilhe seu conhecimento e, ao mesmo tempo, abrir mão de ser o detentor total da ação de ensinar.

Articulado ao conceito de migração e região o jogo foi uma metodologia utilizada para responder o seguinte questionamento, em que medida o movimento migratório, realizado pelas famílias dos alunos, contribuem para a construção desses conceitos geográficos?

Partimos do pressuposto que migração familiar é um elemento fundamental para estabelecer uma nova regionalização de acordo com o contexto econômico atual “onde a organização espacial constitui parte integrante de uma dada sociedade”. (Corrêa,1995, p.21).

Nessa concepção critica o “conceito de região é articulado à luz dos modos de produção... por meio das relações entre Estado e a sociedade local” (Ibid., p.41).

Objetivos

Desenvolver novas metodologias de ensino que garantam a construção de conceitos geográficos, apresentando uma abordagem e construção de sentidos aos conteúdos; Implementar diferentes práticas com recursos pedagógicos alternativos para aulas de Geografia, que se diferenciem das metodologias tradicionais, se apoiando nos jogos como metodologias que potencializem a aprendizagem dos conceitos de Migração e Região.

Metodologia

Apoiado na teoria da Geografia Crítica realizou a releitura de textos e artigos sobre os conceitos de Migração e Região. Dessa maneira, os conceitos geográficos passaram por diferentes metodologias oportunizando aos alunos novos olhares sobre sua realidade. Para tanto, utilizamos os jogos como meio para consolidação dos objetivos pedagógicos propostos para a realização da intervenção.

Elaboramos um Jogo de Autorama para que os alunos pudessem mostrar o aprendizado construído nas aulas. A turma foi dividida em dois grupos – utilizamos bolas de duas cores para realizar a divisão dos alunos, para que não ocorressem grupos fechados, e sim uma interação com toda a turma. Para materializar a intervenção foram desenhadas no quadro duas pistas representando cada um dos grupos. Apresentamos aos participantes duas possibilidades de avanços, a primeira por meio das perguntas relacionadas com a temática estudada no bimestre - citada anteriormente - quando acertadas o veículo da pista movia uma casa. Com o acerto o grupo tinha a possibilidade de avançar mais uma casa com a realização da prenda sorteada, que envolve a segunda proposta do jogo, a interação entre os alunos, podendo assim avançar até duas casas em cada rodada. Foram desenhadas 25 casas no quadro, e em uma caixa tinham 20 perguntas e em uma segunda caixa 20 prendas, que eram sorteadas aleatoriamente. O jogo também contava com 2 cartas

“vira jogo”, que possibilitava ao grupo a oportunidade de avançar 5 casas, podendo melhorar sua posição no jogo em relação ao adversário em qualquer momento.

Resultados

As ações do PIBID têm o viés de trazer para as salas de aulas um ensino pautado em uma educação que proporcione ao estudante sua emancipação, autonomia e reflexão que visem partilhar ideias, sentimentos, valores, entre os agentes que compõe a práxis educativa. Com as atividades desenvolvidas pelos alunos e bolsistas PIBID desencadeou-se um processo de ensino centrado na construção dos conceitos de região e migração, tendo como base a realidade vivenciada pelos estudantes. A realização dessas atividades gerou um grande envolvimento e motivação na participação por parte dos estudantes, professor supervisor e bolsistas PIBID. Essas implicações foram compreendidas pelos bolsistas, como resultado do desempenho de estudos e discussões. Estas ações estimularam a compreensão do tema despertando em todos os sujeitos envolvidos uma disposição para a realização de novas ações, visto que o cotidiano e a experiência dos alunos foram utilizados para contextualização dos conteúdos e intervenções na elaboração do plano de aula.

Desse modo, o trabalho do professor envolve fazer o uso de práticas e recursos pedagógicos que favoreçam a construção de conhecimentos geográficos. Nesse sentido, consideramos que é oportuno propor atividades diversificadas que possam ser desenvolvidas na sala de aula, favorecendo ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades e apropriação dos conceitos científicos da geografia. Tal como sinaliza Cavalcanti (1998, p.139), no processo de ensino e aprendizagem há de ter “(...) interação entre sujeito (aluno em atividade) e objetos de conhecimentos (saber elaborado) sob a direção do professor, que conduz a atividade do sujeito ante o objeto, para que este possa construir seu conhecimento”.

Conclusões

Finalizamos nosso texto ressaltando que é necessário compreender que a lógica da aula pode ser mudada a partir da valorização e incentivo da autonomia que o professor e estudantes detêm. Concluiu-se que as intervenções colaboraram para a inovação das práticas pedagógicas, constituindo-se como instrumento tangível para se ensinar os conceitos geográficos, possibilitando aos integrantes do PIBID novas

alternativas de estudos e de aprimoramento da formação de conceitos e temas da geografia.

Referências

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

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial**. São Paulo: Editora Ática, 2003. 7ª ed. Série Princípios.

MUNHOZ, Gislaine Batista. Apropriação da geoinformação, dos jogos digitais e objetos de aprendizagem na educação geográfica por professores. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella (org.). **Geografia Escolar: contextualizando a sala de aula**. Curitiba: CRV, 2014. p 129-145.

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

ATELIÊ DE PRODUÇÃO E COMPREENSÃO ORAIS: A ÁFRICA FRANCÓFONA

FREIRE Silvana Matias¹ (supervisor); **LINO** Janyne Borges do Espírito Santo² (bolsista/co-autor); **MARTINS S.** Ana Carla³ (bolsista/co-autor); **NOGUEIRA** Simone Martins⁴ (bolsista/autor); **RIOS** Luiz Maurício⁵ (coordenador).

Palavras-chave: Produção oral. Compreensão oral. Francofonia. Cultura francesa.

Justificativa

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência realizada no ano de 2014, como uma das atividades do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Francês/CAPES/UFG). A ideia de propor a atividade aqui relatada surgiu durante discussões sobre o ensino de língua francesa na escola campo, CEPAE/UFG (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação) à luz dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs) de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental (1998). Constatamos que, no período regular de aulas, nas séries da 2ª fase do Ensino Fundamental, os professores-supervisores seguiam as recomendações propostas pelos PCNs, isto é, privilegiavam a função social do ensino da língua estrangeira que é “principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas” (1998, p. 15). No entanto, há pouco tempo, no período regular de aulas, para o trabalho com outras habilidades, além da produção e compreensão escritas. Os alunos demonstravam, porém, o desejo de se expressarem oralmente em língua estrangeira com mais frequência e sistematicidade.

Observamos também que o método adotado pela escola para o nível fundamental, *Et toi?* Volumes 1 e 2 (LOPES, 2007), abordava pouco e de modo superficial temas relacionados à cultura de países francófonos, exceto da França.

A partir dessas duas constatações, decidimos elaborar atividades que privilegiassem as habilidades de produção e compreensão orais, utilizando

¹Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG – email – silvanamatiasfreire@gmail.com

² Faculdade de Letras/UFG – email – janyne.espiritosanto@hotmail.com

³ Faculdade de Letras/UFG – email – anacarrlam@gmail.com

⁴ Faculdade de Letras/UFG – email – sicatrol@gmail.com

⁵ Faculdade de Letras/UFG – email – lmrios42@gmail.com

conteúdos culturais da África francófona. Planejamos, assim, um curso ao qual denominamos *Atelier de production et compréhension orales*.

Para fundamentar teoricamente o planejamento desse *Atelier*, seguimos os “Parâmetros Curriculares Nacionais” de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental (1998), documento que estudávamos naquele momento. Esse documento aponta como função da escola envolver

o aluno na construção de significado pelo desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa. É importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva, que poderá ser ampliada quando se fizer necessário em sua vida futura ou quando as condições existentes nas escolas o permitirem (p. 19-20).

Consideramos que a presença de bolsistas do PIBID na escola dava-nos condições de ampliar a base discursiva dos alunos por meio do *Atelier de production et compréhension orales*, experiência que será descrita no presente trabalho. Aliamos a este desenvolvimento discursivo o aspecto cultural do aprendizado de línguas estrangeiras:

ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, (o aprendizado de línguas estrangeiras) contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (PCNs, 1998, p. 37).

Outro aspecto, de acordo com os PCNs, que também deve ser considerado, do ponto de vista educacional, é abordado, igualmente, nessa experiência:

É a função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira (1998, p. 37).

Acreditamos, desse modo, que a experiência relatada nesta comunicação contempla tais recomendações, uma vez que, privilegiamos a prática oral da língua francesa e apresentamos aos alunos uma variante dessa língua estrangeira usada em países africanos. Poucos alunos dos ensinos fundamental e médio sabem que a língua francesa ultrapassa os domínios

geográficos pertencentes à França. Levar ao conhecimento dos alunos tal fato, estimula-os a abrir suas mentes para conhecimentos novos, cumprindo a função (segundo os PCNs) do ensino de uma língua estrangeira que, mais do que capacitá-los a utilizá-la para fins comunicativos, é a “possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana” (PCNs, 1998, p. 24).

Objetivos

A proposta desta atividade teve dois objetivos: o primeiro, capacitar o aprendiz a se expressar oralmente em língua estrangeira e o segundo, transmitir conhecimento sobre culturas africanas: modos de vida, geografia e saúde.

Metodologia

Apresentamos o curso a um grupo de cinco alunos do 8º e 9º anos que, após serem convidados, demonstraram interesse em participar de modo voluntário. O curso ocorreu semanalmente, durante quatro semanas no contraturno das aulas regulares, com duração de uma hora semanal. Por compreendermos o desenvolvimento das habilidades de produção e de compreensão orais enquanto práticas socioculturais contextualizadas, iniciamos o curso situando a francofonia no mundo, posteriormente, enfatizando o continente africano. Abordamos especificamente três aspectos ligados a este tema: práticas culturais, geografia e saúde.

No que concerne à cultura, tratamos de curiosidades de Benin, apresentando slides de cenas cotidianas (emprestados do acervo pessoal de uma bolsista) e de costumes tradicionais do Mali com a canção *Beau Dimanche* que descreve um casamento em Bamako (capital desse país), composta pelo cantor maliano Amadou Bogoyaka. No tangente à condição da saúde, foi proposto um texto informativo oficial (*Épidémie de maladie à virus Ébola — Afrique de l’Ouest, septembre 2014*) sobre a questão do Ebola, doença que na época dessa atividade assolou o continente africano. Para finalizar, foi apresentada uma sequência didática de exercícios com o objetivo de trabalhar a habilidade de expressão oral dos alunos.

Na primeira atividade apresentamos aos alunos um país africano: Benin, pequeno país localizado no oeste da África. O que trouxemos para a sala de aula foram slides de cenas cotidianas, que mostravam diversas

situações insólitas como a questão de saneamento básico que em alguns lugares daquele país é extremamente precário. No momento em que os slides eram mostrados, conduzíamos uma discussão e encorajávamos os alunos a se expressarem na língua estrangeira, dando suas opiniões e fazendo um paralelo entre Brasil e Benin.

A segunda atividade foi sobre o Mali, sétimo maior país da África, localizado ao norte do continente. Começamos perguntando aos alunos se eles já tinham ouvido falar sobre esse país e qual a sua relação com a língua francesa. Passamos um áudio da canção *Beau Dimanche*, foi necessário passar uma segunda vez para que eles pudessem identificar vocábulos conhecidos. Antes de entregar a letra da música, perguntamos aos alunos se eles haviam conseguido identificar algumas palavras já conhecidas por eles do vocabulário usual do francês e se eles imaginavam qual era o tema da canção. Um ou outro aluno conseguia explicar, mas houve muitas dúvidas, já que a canção continha algumas palavras que só são utilizadas na língua francesa falada no Mali. Aos poucos fomos lendo a letra e pedindo para que eles lessem também. No decorrer da leitura, íamos mostrando o que as palavras específicas queriam dizer no francês falado na França. Após a atividade, colocamos o áudio uma vez mais e nesse momento os alunos acompanhavam com a letra e também cantavam todos juntos.

Para a terceira atividade não havia um país específico, mas um problema que atingiu grande parte da África Ocidental, a epidemia do Ebola, vírus altamente infeccioso que pode atingir uma taxa de mortalidade de até 90% segundo dados dos “Médicos sem Fronteiras” (<http://www.msf.org.br/o-que-fazemos/atividades-medicas/ebola>). Como de costume, iniciamos a aula perguntando aos alunos o que eles sabiam a respeito do Ebola. Eles falaram um pouco do que haviam escutado nos telejornais, de maneira bem superficial. Explicamos-lhes sobre como se dá o contágio e os sintomas. Em seguida, munidos do texto informativo oficial (*Épidémie de maladie à virus Ébola — Afrique de l’Ouest, septembre 2014*) sobre a epidemia, demos continuidade à aula, íamos lendo e tirando dúvidas de vocabulário, dessa maneira, eles passaram a compreender muito mais o que se passava na África naquele momento. Pedimos também que eles lessem o texto, sendo que cada aluno ficou responsável por ler um parágrafo e tentar explicar em francês sobre o que

se tratava. Leitura feita, dúvidas sanadas, vocabulário apresentado, era momento de fazer perguntas sobre o texto.

Considerações finais

Pensamos desde o início do projeto que queríamos mostrar a língua para além da França, reservando todas as aulas para estudar a África francófona.

Baseados nos PCNs (Língua Estrangeira), decidimos trabalhar com esse *Atelier*, porque o documento afirma o seguinte:

A proposta de desenvolver a produção oral em sala de aula de Língua Estrangeira remete a algumas reflexões, tanto no que concerne aos objetivos dessa aprendizagem quanto à possibilidade de que se possa vir a concretizá-la de uma forma significativa. Trata-se de buscar que os alunos percebam o papel que a produção oral em língua estrangeira tem no exercício das interações sociais. (PCNs 2006, p. 101)

Ao final do curso, os alunos (que desconheciam a francofonia no Continente Africano) demonstraram mais disposição para se expressarem em língua francesa e para ampliar o conhecimento relativo a novas culturas. De fato a pluralidade cultural é um ponto importante do nosso trabalho com esse grupo. Tal resultado nos encorajou a continuar as atividades do *Atelier de production et compréhension orales*, com a proposta de, no 1º semestre do ano seguinte (2015), trabalharmos outras regiões que fazem parte da mundo francófono: Bélgica, Taiti, Canadá, Mônaco e Maghreb.

Referências bibliográficas

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino de quinta à oitava séries.*

Brasília, DF, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

LOPES, M.-J. *Et toi?*, volumes 1 e 2. Paris : Didier/Hatier, 2007.

Sítios :

Épidémie de maladie à virus Ébola — Afrique de l'Ouest, septembre 2014 :
http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/mm6339a4_french.htm

Acesso: 10/08/2014.

Ebola : <http://www.msf.org.br/o-que-fazemos/atividades-medicas/ebola>

Acesso:10/08/2014

CONTAR HISTÓRIAS EM PORTUGUES E LIBRAS: LITERATURA E INCLUSÃO EM SUBPROJETO DO PIBID

OLIVEIRA, Benelzo Batista¹; **PEREIRA**, Milena Alves² ; **REGINO**, Sueli Maria de Oliveira³; **SILVA**, Patrícia Célia⁴ ; **SOUZA**, Jessica Castro⁵

Palavras-chave: PIBID, educação de surdos, LIBRAS, contos da tradição oral

Introdução

Os contos 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 (1978) e Marie-Louise Von Franz (1985), na área da psicanálise, assim como a obra de Nelly Novaes Coelho (2009), em boa parte dedicada aos contos de fadas e à literatura infantil, 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. Em quase todo conto de fadas o bem e o mal aparecem bem definidos, na figura de personagens que são caracterizadas por suas ações.

É essa dualidade, presente em cada ser humano, que expõe questões morais, conduzindo as ações para resolver impasses. Os contos da tradição, também chamados “contos de fadas”, que hoje são destinados aos leitores infantis, em sua origem eram dirigidos a todos aqueles que, em momentos coletivos, punham-se a contar e a ouvir histórias, geralmente em torno do fogo de um fogão ou de uma lareira. Foi só com as novas concepções de sociedade, advindas das mudanças econômicas da modernidade, que se começou a diferenciar a produção cultural para adultos e crianças. Atualmente, esses contos são aceitos como uma forma de literatura adequada para crianças, embora sob a censura dos educadores em suas

¹ Faculdade de Letras / UFG – email: benelzo@hotmail.com

² Faculdade de Letras / UFG – email: milena.alper@hotmail.com

³ Faculdade de Letras / UFG – email: mariaregino@yahoo.com.br (coordenadora)

⁴ Faculdade de Letras / UFG – email: patriciacelia2013@hotmail.com

⁵ Faculdade de Letras / UFG – email: jessikita602@hotmail.com

passagens mais cruas. Felizmente, mesmo com os cortes da censura, o conteúdo básico dessas narrativas foi mantido.

Os contos da tradição oral podem ou não apresentar a presença de fadas, mas magia e encantamentos são elementos constantes. Seu núcleo problemático é existencial: há um herói, ou uma heroína, que busca algo significativo para sua existência. Os trabalhos a que devem se submeter, os obstáculos e as provas constituem um verdadeiro ritual de iniciação. Bettelheim (1978) 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. Segundo Bettelheim (1978), quando as crianças ouvem um conto de fadas, projetam inconscientemente partes delas mesmas em várias personagens da história, usando-as como repositórios psicológicos para elementos contraditórios do eu.

Justificativa

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 à psique do aluno, os contos de fadas apresentam 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). Os alunos surdos têm pouca experiência com a leitura do Português e apresentam dificuldade em reproduzir, ou seja, “recontar” textos narrativos, escritos ou orais. Sabe-se que o não-leitor, ou o leitor inexperiente, tanto o surdo como o ouvinte, criança ou adulto, aproxima-se da literatura de forma paulatina, pelo contato com a literatura oral, exposta de forma prazerosa. Também é sabido que os pequenos leitores aprendem a apreciar narrativas quando acompanham, repetidamente, alguém contando histórias.

Objetivos

O objetivo geral dessa ação do subprojeto do Pibid, que acontece no Colégio Estadual Colemar Natal e Silva, no que diz respeito aos alunos pibidianos que participam do projeto, é contribuir para sua formação como futuros professores de Libras. Entre os objetivos específicos, destacamos o da formação de leitores, tanto surdos como ouvintes, a partir de sessões semanais de leitura de contos da tradição oral e o da condução dos alunos participantes do projeto a atitudes reflexivas, diante das muitas possibilidades de leitura que as narrativas literárias oferecem ao fruidor.

Metodologia

No que diz respeito à metodologia, a estratégia adotada é a leitura de contos, narrados, simultaneamente, em Língua Portuguesa e Língua de Sinais para os alunos do Colégio Estadual Colemar Natal e Silva. Foram escolhidos, inicialmente, contos dos Irmãos Grimm (2010), pois são os mais estudados por psicólogos e antropólogos. Estão sendo desenvolvidas, regularmente as seguintes ações: capacitação dos alunos do Curso de Letras Libras que participam do subprojeto por meio de oficinas de leitura dramática e filmagens da atuação de intérpretes experientes que participam do Projeto “A hora do conto”, com apresentações semanais na Faculdade de Letras - UFG.

Resultados

Neste semestre, dando continuidade às ações que foram realizadas no ano de 2014, com grande receptividade de alunos e professores do Colégio Estadual Colemar Natal e Silva, percebemos alguns resultados significativos. Os alunos pibidianos, participantes da ação, adquiriram maior domínio da Libras, não apenas quanto ao uso dos sinais, mas também dos classificadores, necessários para contar as histórias. As oficinas de leitura dramática também estão ajudando esses alunos a ler melhor textos em voz alta.

Quanto às turmas que têm participado do projeto, temos observado a excelente receptividade dos alunos e seu interesse por esses contos, que é desconhecido da maioria deles. Outro resultado não esperado, quando iniciamos o projeto, é a participação dos alunos, acompanhando os sinais e classificadores usados pelos intérpretes. A cada história contada os alunos aprendem alguns sinais. Esse aprendizado poderá se refletir nas relações entre surdos e ouvintes, com maior integração pelo uso da Libras pelos ouvintes.

Conclusões

O que podemos concluir, a partir dos resultados até agora obtidos, é que o projeto “A hora do conto”, surgido inicialmente como Projeto de Extensão desenvolvido na

Faculdade de Letras da UFG, para um público formado, principalmente, por alunos do Curso de Letras Libras, ganhou nova importância, ao ser levado para o Colégio Colemar Natal e Silva como atividade do subprojeto do Curso de Letras Libras no PIBID. Tem ampliado o conhecimento da Libras para os seus participantes, que também têm melhorado a prática de leitura em voz alta. Para os alunos do Colégio Estadual Colemar Natal e Silva, além do prazer que demonstram com a chegada dos contadores de histórias, ainda aprendem sinais de Libras. Trata-se de um trabalho realmente enriquecedor para todos os participantes da ação.

Referências

- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- COELHO, Nelly Novaes. *O conto de Fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. São Paulo: Paulinas, 2009.
- GRIMM, Jacob, GRIMM, Wilhelm. *Contos de Grimm*, v. 1. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- GRIMM, Jacob, GRIMM, Wilhelm. *Contos de Grimm*, v. 2. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- HUSTON, Nancy. *A espécie fabuladora: um breve estudo sobre a humanidade*. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- VON FRANZ, Marie-Louise. *A sombra e o mal nos contos de fada*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1985.

DESCONSTRUINDO, CONSTRUINDO E RECONSTRUINDO SOBRE O É EDUCAÇÃO FÍSICA¹

ANSELMO, Yang Prudêncio²; **ANDRADE**, Janderson Honorato³; **OLIVEIRA**, Jeane Ferreira de⁴; **FILHO**, Marco Antônio Lopes Garcia⁵; **MARCHI**, Francisco Luiz De⁶

Palavras-chave: Cultura Corporal, Educação Física, conteúdo, Mídia

Introdução

A Educação Física escolar é uma disciplina que integra a proposta pedagógica sendo componente curricular obrigatório da educação básica conforme as diretrizes e bases da educação nacional de 1996 (BRASIL, 1996). Dessa forma essa disciplina também está presente nas escolas campos do subprojeto de Educação Física do PIBID FEFD-UFG. Para conduzir algumas práticas da Educação Física elaboramos um plano de ação que visava fazer um levantamento sobre a compreensão dos conteúdos da Educação Física com os estudantes de uma escola campo do PIBID. Nas intervenções na escola visamos primeiramente identificar os conteúdos da Educação Física, e depois defini-los. Após essas etapas, nós conceituamos os conteúdos da Educação Física a partir do conhecimento adquirido anteriormente pelos alunos da Escola Municipal Cleonice Monteiro Wolney (campo do Programa de institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/ Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) (PIBID/CAPES). Esse trabalho agrega e trás contribuições para o significado da Educação Física na visão dos alunos das turmas “H” e “I”, que foram as turmas trabalhadas. Turmas essas do 2º e 3º ciclo de formação e desenvolvimento humano.

Justificativa

Sempre somos questionados quais são os conteúdos da Educação Física? Quais são ensinados nas escolas? E Quais devem ser ensinados? Essas perguntas

¹ Trabalho financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior(CAPES) por meio do Programa Institucional de Incentivo a Docência (PIBID).

² Bolsista PIBID/CAPES/Faculdade de Educação Física e Dança-UFG Goiânia.

³ Bolsista PIBID/CAPES/Faculdade de Educação Física e Dança-UFG Goiânia.

⁴ Bolsista PIBID/CAPES/Faculdade de Educação Física e Dança-UFG Goiânia.

⁵ Supervisor da escola-campo PIBID/CAPES/Faculdade de Educação Física e Dança-UFG Goiânia.

⁶ Coordenador PIBID/CAPES/Faculdade de Educação Física e Dança-UFG Goiânia.

fazem parte do conjunto de motivos que nos levaram a pesquisar sobre qual a visão que os alunos da escola campo do PIBID têm sobre o que é a Educação Física.

Vivemos em um momento que recebemos grande influência da mídia na qual serve aos interesses da economia hegemônica, esse argumento torna totalmente válido quando COSTA (2006) diz que “as mídias atende primordialmente aos interesses econômicos, pressupõe o que o público quer, e só lhe oferece isso...”

E em questão de Educação Física o que essa mídia “vende”? É inegável que o que é vendido para gente é o futebol/ futsal, BETTI (1998, p. 147): diz que “O futebol já não é mais só uma ‘pelada’ num terreno baldio, é também videogame, jogos em computador, espetáculo da TV”.

Dessa forma acaba introduzindo de modo inconsciente, uma perspectiva de Educação Física pautada apenas nas práticas corporais, que servem aos interesses do capitalismo. Assim a escola abstrai, em sua maioria, apenas conteúdos ligados aos esportes de alto rendimento, se fundamentando de alguma abordagem metodológica da Educação Física.

Hoje em dia, ninguém mais faz "aula de Educação Física", mas de aeróbica, hidroginástica, musculação, esporte, dança. A terminologia "Educação Física" só subsiste na Escola, onde, todavia, já é quase sinônimo de "Esporte". BETTI (1997, pg 9).

Desse modo, a influência midiática e a formação do professor de Educação Física, limita as oportunidades de vivência dos diversos conteúdos da cultura corporal. Segundo o COLETIVO DE AUTORES, (1992) os conteúdos da cultura corporal são: jogos, esportes, danças, ginásticas, capoeira, lutas e outros.

Objetivos

Os objetivos da pesquisa envolvem a identificação, definição e conceituação dos conteúdos da Educação Física, a partir do conhecimento adquirido anteriormente pelos alunos da Escola Municipal Cleonice Monteiro Wolney (campo do PIBID).

Metodologia

A pesquisa foi pautada na perspectiva do trabalho coletivo, e na pesquisa-ação. Sobre trabalho coletivo e pesquisa ação (DAVID, 1997; THIOLENT, 1985) diz que:

“Tem como base metodológica a participação ativa dos sujeitos (trabalho coletivo) com vistas à construção das atividades segundo a perspectiva da pesquisa-ação (DAVID, 1998, p 59-73). As ações do grupo, baseadas nas ferramentas crítico-reflexivas, visam capacitar o coletivo no sentido de um agir sobre a realidade da escola e de seu meio social”.

Também usamos a observação participante. Sobre observação participante LAKATOS, (1996 p. 79) diz que: “ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”.

E para completar a ideia LESSA **apud** MOREIRA. (2002, pg 52) afirma que: o principal produto da observação participante é o que se conhece por relato etnográfico, entendido como “relatos detalhados do que acontece no dia-a-dia das vidas dos sujeitos e é derivado das notas de campo tomadas pelo pesquisador”.

Ao iniciar a intervenção fizemos uma aula onde questionamos os alunos quais eram os conteúdos da educação física, a partir das respostas deles, foram elaborados cartazes. Após os cartazes prontos, problematizamos juntos com eles os conteúdos colocados ali. Fizemos afirmação a partir dos conhecimentos deles e também os tiramos do senso comum, pois SAVINI (1985) diz que: o professor não deve só mostrar o lado correto, mas é necessário estremecer as certezas ali desenvolvidas “é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso”. (p.63)

Após esses cartazes, planejamos cinco aulas no quais os conteúdos foram: futebol/futsal, ginástica, capoeira, e atividade de lazer, (slackline, skate..) e dança.

Resultados

Geralmente quando se pergunta a uma pessoa o que é educação física, a resposta obtida é o tradicional “quadrado mágico”. Segundo BETTI (2009) o

tradicional “quadrado mágico” são as modalidades esportivas futebol (de salão), basquete, handebol e voleibol.

E insolitamente recebemos como respostas conteúdos da cultura corporal bem diversificado por exemplos: ginástica, dança e atividades de lazer. Isso deixou “claro” que as experiências anteriores dos alunos abarcam conteúdos diversos da educação física. A partir das respostas citadas pelos alunos, foram realizadas intervenções teóricas e práticas, onde mesmo essas aulas sendo planejadas a partir daí, nós enfrentamos resistências por parte de alguns deles ao realizar as aulas práticas.

Entretanto, as atividades realizadas com os alunos que propuseram a participar da aula, trouxe um novo conhecimento sobre o conteúdo abordado. Conseguimos desconstruir, reconstruir e construir novos conceitos. Encontramos resistência em todos os conteúdos, desde futebol (de salão) as atividades de lazer. Eles justificavam que não sabia fazer, que não davam conta, que não queria se sujar ou até mesmo que não queria fazer. Mesmo com a nossa insistência, insistência do professor, e até mesmo do coordenador não conseguimos aceitação de todos.

Conclusões

Esse trabalho realizado através do PIBID/CAPES nos possibilitou uma grande aproximação com a realidade escolar, fomos recebidos pelos alunos como professores, o que nos deu oportunidade, de aprender a lidar com diversas situações do cotidiano docente. Depois de ter completado esse trabalho abarcamos experiência maior que de outros alunos da licenciatura, que não tiveram a oportunidade de vivenciar a docência ainda na graduação. Mesmo partindo do conteúdo do que para eles eram educação física, acreditávamos que encontraríamos menos resistências, mas encontramos as mesmas resistências encaradas pelo professor de educação física no dia a dia.

Apesar de todas as resistências, conseguimos fazer com que os alunos percebessem que nem tudo que eles pensavam que era Educação Física é de fato. Eles compreenderam também que algumas coisas também fazem partes da educação física, como por exemplo, o lazer. Não tem como negar que o quadrado mágico, vai ser sempre mais bem aceito por os alunos, que talvez haja menos

resistência. Mas temos plena convicção de que eles devem ser oportunizados de todos os conteúdos da cultura corporal.

Referências

BETTI, M. **A Janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas, 1997.

BETTI, M. **A Janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papyrus, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, ALAN. QUEIROZ Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa, UNESP, 2006.

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.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LESSA de Oliveira - *Revista Travessias*. Vol. 2, N 3 (2008). **Educação um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. . e-ISSN 1982-5935

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 8. ed. São Paulo: Cortez e Editores Associados, 1985.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1985.