



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

REGIONAL JATAÍ

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PIBID

Apoio:



FUNAPE
Fundação de Apoio à Pesquisa - UFG

FAPEG
FUNDAÇÃO DE AMPARO
À PESQUISA
DO ESTADO DE GOIÁS

SED



**GOVERNO DE
GOIÁS**

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico



GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

Realização:



UFG
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

ÍNDICE DE ALUNOS

Aluno	Trabalho
ATILA BRITO DE OLIVEIRA	MÚSICA E IMAGEM COMO INSTRUMENTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA
BÁRBARA MARIA FREITAS DA SILVA	O DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO ATRAVÉS DO PIBID GEOGRAFIA.
ELIARDO MIRANDA OLIVEIRA	A UTILIZAÇÃO DO CINE-GEO NO ENSINO GEOGRÁFICO.
KELLEN MARTINI ASSMANN	EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DA HORTA ESCOLAR: UMA IMPLEMENTAÇÃO DOS CONCEITOS DE PERMACULTURA
MARCOS AURÉLIO DO CARMO ALVARENGA	RECREIO DIRIGIDO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MARIA MAYARA MENDES CORREIA	OFICINA COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS
MARIANA DE MELO SILVA	DIFERENTES FONTES E LINGUAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DO CINEMA EM SALA DE AULA
NATALLI ADRIANE RODRIGUES SOUZA	GEO-MURAL COMO UMA METODOLOGIA DE ENSINO PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO DOS ALUNOS.
NATAN GURKEWICZ NUNES	CATEGORIAS GEOGRÁFICAS PELA ÓTICA INTERDISCIPLINAR - REFLEXÕES
RENATA MACHADO DE ASSIS	OBJETIVOS, PROPOSTAS E AÇÕES DO SUBPROJETO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM JATAÍ-GO
TATIANE ALVES DA GUARDA	O USO DE MONITORIA E OFICINA NO ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL
TAYLON CAVALCANTE MORAES	PIBID, TRABALHANDO EM UMA VIA DE MÃO DUPLA

MÚSICA E IMAGEM COMO INSTRUMENTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

OLIVEIRA, Átila Brito de¹; ASSIS, Marlon Oliveira²; SOUZA, Lorena Ferreira³; NOVAIS, Sandra Nara da Silva⁴; SILVA, Vicemar do Carmo⁵.

Palavras –Chave: Ensino, História, Imagem, Música.

Introdução

Nos últimos anos pode-se observar que parte dos profissionais da educação sentem a necessidade de estabelecer uma nova roupagem as práticas pedagógicas tendo em vista a formação de indivíduos cada vez mais críticos e reflexivos. Indivíduos estes que dominem uma grande gama de conteúdos e conhecimentos, mas que também possam ser capazes de fazer leituras do meio social no qual estão inseridos e se posicionar de maneira crítica e ativa na sociedade.

Para tal, muitos profissionais da educação tem se utilizado de diferentes mídias em salas de aula em um trabalho mais interdisciplinar, além de tentar romper com a visão que se criou do ensino de história como uma matéria chata, complicada, “bicho de sete cabeças” ou “ainda um mal necessário” e sem finalidades. Por tanto se torna evidente a importância do professor estar sempre em busca de novos meios que tornem o ambiente escolar mais atrativo estimulando a curiosidade dos alunos pelo conhecimento e desenvolvimento do senso crítico.

Pensando nisso nos últimos anos, o PIBID História que é realizado na Escola Municipal Luziano Dias de Freitas em Jataí GO, vem conseguindo ótimos resultados com alguns dos seus eixos interdisciplinares, dentre eles temos História e Música e História e Imagens, que contribuíram para tornar as aulas mais atrativas, reflexivas e instigantes. Com intuito de tornar o trabalho ainda mais produtivo, decidimos juntar as linguagens como já vínhamos fazendo e formular um plano de trabalho em conjunto.

¹ Autor atilapolicarpo@hotmail.com

² Co- Autor marlon.oliveira79@gmail.com

³ Co- Autor lorenaf.desouza@hotmail.com

⁴ Coordenadora PIBID História UFG – Regional Jataí. novaisnara@hotmail.com

⁵ Supervisora PIBID Escola Municipal Professor Luziano Dias de Freitas- Jataí-GO. vicemar-docarmo@hotmail.com

Justificativa/base teórica

Ao trabalhar com músicas e imagens no ensino de história partimos da consideração inicial de que tudo aquilo que é produzido pelo homem é carregado de influências de seu período histórico: ideológicas, sociais, políticas, filosóficas, e isso se reflete nas artes visuais, música, literatura e arquitetura. Peter Burke (2004) ressalta que as imagens não devem ser vistas meramente como simples reflexos de seu período histórico, mas como expressão dos contextos sociais em que elas foram produzidas. Músicas são representações melódicas, harmônicas e ritmicamente compassadas de determinados períodos, elas conseguem até dar voz aos excluídos e condenar os excludentes, quanto mais cedo percebermos sua pertinência, mais cedo expandimos nossos horizontes musicais e rompemos paradigmas e preconceitos.

Saber interpretar representações visuais e auditivas se torna vital já que vivemos em uma sociedade em que somos intensamente bombardeados por esse tipo de informações, além do que, a utilização desses recursos em sala de aula desenvolve o olhar crítico do aluno, o que antes só parecia ter um objetivo meramente ilustrativo ou recreativo passa a ter uma nova importância e significado, de certa forma acaba se tornando a visão do artista sobre sua época.

E é nesse sentido que buscamos desenvolver juntamente com os alunos essa segunda forma de olharmos os signos visuais e as músicas que se fazem presentes no nosso cotidiano e assim problematizar e construir uma nova compreensão da realidade a qual fazemos parte principalmente porque a própria História, enquanto disciplina escolar, precisa fazer esse papel de buscar relacionar o que é estudado em sala de aula com o cotidiano de jovens e crianças:

Já que a escola - independente de sua qualidade - é uma das instituições mais presentes na sociedade (...) parece obrigação tentar aproximar esse conhecimento da vida social, principalmente quando se acredita que o ensino não deve promover apenas formas agradáveis de aproximação do conhecimento. (...) O que se indicava aí era a proposta de uma história militante, onde estudo e vivência pudessem, de alguma forma, permanecer juntos (MICELI, 2009, p.44).

Partindo desse pressuposto teórico percebemos a utilização de imagens e músicas no ensino de História, não somente como possibilidade do desenvolvimento crítico desses alunos, mas uma ferramenta a mais na construção do saber.

Objetivos

Discutir o uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de história enfatizando o uso de imagens e músicas nas atividades desenvolvidas pelo PIBID - História da UFG/Jataí no Colégio Municipal Luziano Dias de Freitas com alunos/as das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Metodologia

As atividades são desenvolvidas partir de carências, carências essas, que são dificuldades constatadas em relação aos conteúdos ministrados pela professora da escola campo. Partindo dessa dificuldade desenvolvemos uma pesquisa para a realização de uma intervenção no intuito de trabalhar tais dificuldades ou apenas para ressaltar pontos que devem ser destacados por considerarmos relevante na formação dos alunos. Essa pesquisa se baseia em nosso plano de trabalho que tem por objetivo trabalhar os conteúdos a partir de duas fontes imagens e músicas, para tal se faz necessário domínio de conteúdo e compreensão de características sociais, culturais e econômicas do período a ser trabalhado, ou seja, compreensão mínima de um determinado período histórico para que seja possível relacionar tais fontes com o assunto que será desenvolvido. Essas fontes são apresentadas geralmente de duas formas, quando em imagens são apresentas em slides e o trabalho se dá de maneira expositiva e dialogada visando trabalhar o conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo, no que se refere as músicas, elas são reproduzidas em sala de aula geralmente com a letra impressa e distribuída entre os alunos.

É nesse sentido que buscamos seguir um roteiro de análise juntamente com os alunos que se dividem em cinco eixos:

- 1- Procedência: Por quem foi elaborado? Onde? Quando? Como foi sua conservação? Existe alguma inscrição em seu corpo (no caso de fotografias, esculturas, pinturas...)?
- 2- Finalidade: Qual seu objetivo? Por que e/ou para quem foi feito? Qual sua importância para a sociedade que o fez? Em que contexto foi feito? Com quais finalidades? Onde se encontra o objeto atualmente?
- 3- Tema: Possui título? Existem pessoas retratadas? Quem são? Como se vestem? Como se portam? Percebe-se hierarquia na representação? Que objetos são retratados? Como aparecem? Que tipo de paisagem aparece?

Qual é o tempo retratado? Há indícios de tempo histórico na representação?
É possível identificar práticas sociais no objeto iconográfico retratado?

- 4- Estrutura Formal: Qual é o material utilizado: papel, pedra, tela, parede, mural, cartão, fotografia? Quais foram as técnicas e os materiais utilizados? Como se estrutura sua composição? Qual o estilo adotado? Percebe-se relação/aproximação com a realidade da sociedade ou período retratados?
- 5- Simbolismo: É possível identificar simbolismos? Quais? Permitem várias interpretações? Como se articulam os simbolismos com o tema? Seria possível aos contemporâneos da imagem identificar algum simbolismo?

Através dessas perguntas vamos questionando nossas fontes seja elas visuais ao auditivas e assim as relacionando com o conteúdo proposto, é importante sempre termos consciência que as produções humanas são feitas com objetivos e finalidades daí a importância desses questionamentos que nos permite identifica-los. Assim também podemos perceber sua importância no contexto social e político da qual a imagem ou música faz parte e assim conseguimos compreender melhor peculiaridades de determinado período histórico, através de outra leitura a de imagens e músicas.

Resultados /Discussão

A interpretação de signos visuais bem como a interpretação musical permite o desenvolvimento crítico e cultural do aluno além de possibilitar maior autonomia do mesmo. Autonomia essa que se torna vital para o aprendizado cognitivo e educacional dos alunos e apontam para a necessidade de repensarmos nossas práticas enquanto futuros docentes para possibilitar aprendizados mais dinâmicos na formação de indivíduos críticos.

Podemos concluir através das atividades desenvolvidas pelo PIBID - História da UFG/Jataí no Colégio Municipal Luziano Dias de Freitas com alunos/as das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), que a incorporação da música e imagens nas aulas de história vem possibilitando questionamentos que evidenciam o interesse dos alunos pela história como ciência em construção e tem facilitado à compreensão e leitura crítica dos alunos, diante das diferentes situações, contextos e modos de vida no passado e no presente.

Porém se torna importante observarmos que a utilização desses recursos em sala de aula, não visa substituir a leitura textual que é de vital importância para o

desenvolvimento dos alunos, mas tem como objetivo agregar mais uma ferramenta na didática escolar para que possibilite um desenvolvimento maior e mais autônomo dos estudantes.

Conclusões

A conclusão em que chegamos é de darmos a devida importância as discursões teóricas e sempre que for necessário retoma-las, pois no ensino de história assim como em outras disciplinas devem ser repensadas partindo dos pressupostos teóricos dos pensadores da educação, pois devemos colocar em debate a práxis enquanto docente em formação e também para a sua formação continuada e para que os problemas enquanto docente sejam norteadas pelas reflexões acerca das discursões e de suas práticas, nesse sentido é relevante repensarmos as práticas para que a qualidade do ensino seja atingida, apesar das imensas dificuldades estruturais que os professores enfrentam na atualidade, seja com reflexões, debates e a introdução de recursos paradidáticos o ensino deve ser encarado como libertador e não pura e simplesmente um instrumento de erudição, da qual temos discursões vazias e sem compromisso social com os alunos.

Referências bibliográficas

- VASCONSCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico- elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertat Editora, 2006.
- NAPOLITANO, Marcos. *História e Música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Florianópolis: Edusc, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

O DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO ATRAVÉS DO PIBID GEOGRAFIA.

SILVA, Bárbara Maria Freitas da ¹, **ALMEIDA** Rosangela Raimunda Rodrigues²

RODRIGUES, Maria José³.

Departamento de Geografia - Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí.

Palavras-chaves: Educação, Maquete, Geografia, Escola

JUSTIFICATIVA

Este trabalho surgiu a partir do desenvolvimento de maquetes para o ensino em sala de aula, com a participação de bolsistas do PIBID - Geografia. Demonstrando que o PIBID pode ser um meio em que a escola obtém formas diferenciadas de aprender.

OBJETIVOS

O presente trabalho surgiu devido ao desenvolvimento de maquetes durante o período de SET 2015 como parte do projeto PIBID - GEOGRAFIA, conforme sugestão no relatório programático do PIBID.

Através de pesquisas e discussão observamos que o ensino de geografia era desenvolvido de forma maçante com a utilização de recursos básicos (quadro e giz). Porém ocorria a necessidade de tornar a aula de geografia mais interessante, surgindo a proposta de desenvolvimento de maquetes.

O despertar do aluno para a disciplina de geografia é um desafio para os professores que não tem recursos e tempo disponíveis para confecção de material. Este trabalho surge como um exemplo de desenvolvimento simples de material didático, duradouro e prático para alunos.

"A Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorreram são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. [...] O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele

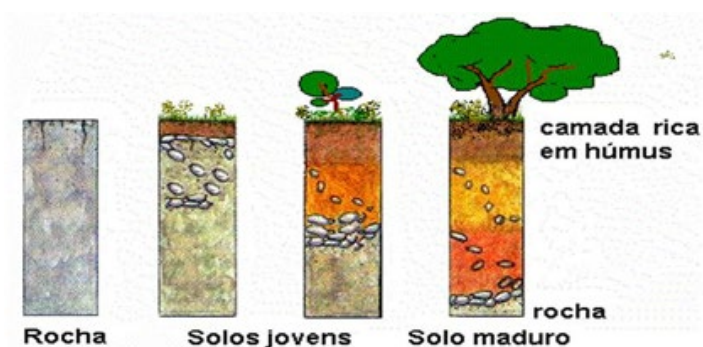
espaço, como é a Geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma Geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico. " CALLAI (1999, p. 58, Apud: REZENDE, PIRES 2009)

Como devemos educar os alunos na perspectiva geográfica, utilizando imagens, gráficos, maquetes, mapas? A geografia torna seu ensino amplo com recursos diversos. O currículo deve ser estudado e diante disto surgem ideias de como criar meios para que o ensino alcance os alunos. Segundo Young O currículo não é um conjunto de conhecimentos atemporais e eternos. (YOUNG, apud MOREIRA).

É necessário que o aluno deseje aprender, que compreenda o conteúdo, observando que a geografia não é uma disciplina decorativa, mas uma disciplina interessante que estuda o Espaço e o homem como agente modificador do Espaço.

METODOLOGIA

As pesquisas foram realizadas conforme a metodologia de Almeida (2010). No decorrer deste trabalho são apresentados o passo à passo do desenvolvimento das maquetes para o ensino de Geografia.



Fonte: Mariana Plorenzo



A maquete foi desenvolvida pelo corte da placa de isopor em 3 (30x25cm) coberta por diversas camadas de papel A4 e cola branca. Dessa forma o acabamento da maquete não necessita de massa corrida ou gesso.



O isopor foi dividido em 4 partes que formam: Rocha (colamos sal grosso para fazer textura), Solos jovens e Solo maduro. Utilizando as cores sugeridas através de gravuras comuns em livros didáticos e disponíveis em sites da internet. Respeitando os tons entre Marrom e amarelo utilizados para a exposição de imagens relativas ao solo.

RESULTADOS

Este trabalho foi realizado por bolsistas PIBID - Geografia, é evidente que a universidade necessita produzir mais artigos e trabalhos que forneçam a confecção e prática do ensino em geografia. E como o professor pode utilizar o recurso didático de forma que o aluno tenha interesse em aprender geografia.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. (Freire, 2004)

Compreendendo o assunto em questão e desenvolvendo uma análise crítica a respeito do mesmo. Uma troca de realidades entre o professor e o aluno. O professor vai assimilar determinado tema através de outra ótica.

Se lançarmos mão de alguns conceitos acerca dos processo educativos, é possível entender que esses ocorrem num contexto da vida, no qual as pessoas vivem, convivem, aprendem e experienciam, trocam informações com o mestre sem que este tenha que se preocupar sistematicamente em transmitir o saber elaborado pelas palavras e pela abstração. (COSTA, 2012)

É necessário haver um questionamento sobre o que é transmitido em sala de aula para o aluno. Como aquele ensino será na prática útil no seu dia-a-dia. Além da utilização de quadro e giz, que recursos o professor tem? O aluno tem que receber instruções variadas de ensino. Aprendendo assim a ter senso crítico e conseguir perceber o seu papel no meio. .

Se a universidade prepara parte dos professores que neles atuam, participa da reciclagem de professores já formados, investiga os desafios que os sistemas enfrentam e sugere possíveis respostas, incrementar a articulação é tarefa crucial e inadiável. (Linhares, 1991, Apud: MOREIRA).

Conforme aponta Brandão (1986 p. 10, Apud COSTA 2012) Podemos observar que a Educação é uma prática social que, de um lado, pode contribuir para conscientizar homens e mulheres e, de outro, pode configurar-se em um processo contrário.

CONCLUSÕES

O processo do ensino de geografia na escola não é simples, requer preparo, estímulo, e vontade do profissional em ensinar seus alunos de maneira diferenciada. Fazendo o elo entre quadro e giz e novas formas de aprendizado. Revelando assim a importância de ambos na construção do conhecimento no ensino escolar.

Trabalhos como este fazem com que observando o ensino-aprendizagem em sala de aula, o desenvolvimento de recursos didáticos como a maquete transforma o ensino e aprendizagem, despertando o interesse dos alunos em participar das aulas e futuramente confeccionar materiais para si.

O PIBID tem papel fundamental na formação de novos professores que observam a prática do ensino em sala de aula durante sua formação acadêmica, descobrindo a rotina escolar além do Estágio obrigatório. O processo é longo e necessário para que o pibiano tenha pesquisado e construído os degraus da sua futura profissão como educador.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2010. P.224

___ Novos rumos da cartografia escolar. São Paulo: Contexto, 2011. p.192

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane zordan. **Brincar e cartografas com os diferentes mundos geográficos: A alfabetização espacial**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2012. p.120

COSTA, Vanderlei Balbino da. **Inclusão Escolar do Deficiente Visual no Ensino Regular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 196.

MACIEL, K. F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011

A formação de professores e o aluno das camadas populares subsídios para debate. MOREIRA in **Formação de professores: pensar e fazer** / Celia Linhares... (et. Al.); Nilda Alves (organizadora) – 10. Ed – São Paulo, Cortez 2008 – (Coleção Questões da Nossa Época; v.1).

A UTILIZAÇÃO DO CINE-GEO NO ENSINO GEOGRÁFICO.

Miranda, Eliardo Oliveira¹; **Adriane**, Natalli Rodrigues Souza²; **Sousa**, Milena Sanchez³, **Rodrigues**, Maria José⁴.

Palavras-chave: Cine-Geo, Ensino-Aprendizagem, Metodologia.

Introdução

O cinema vem conquistando os jovens desde o século XIX, nos dias atuais a indústria cinematográfica tem trabalhado a fim de conquistar cada vez mais esse público, que a cada dia tem se tornado mais exigente.

A lógica do atrativo oferecido pelos filmes está na imagem, no qual é possível ser assistido, o que proporciona ao telespectador a criação de fantasias e sonhos a partir de uma cena do filme, assim, uma ilusão que fascina e agrada os olhos humanos. Com o desenvolvimento da tecnologia, o sucesso dos filmes aumentaram ainda mais, refletindo assim na melhora da qualidade da captura da imagem e principalmente nos efeitos inseridos nas cenas, chegando a dar uma sensação de estar dentro do ambiente do filme.

Com base no fascínio dos alunos pelos filmes, os professores tem uma grande ferramenta em mãos, a qual proporciona que os mesmos façam uma interação entre o conteúdo escolar em conjunto com filmes que abordem tais temáticas, provocando uma discussão no qual o aluno possa participar.

Justificativa

O objetivo deste projeto é proporcionar uma forma de ensino aprendizagem no qual busque formas distintas de construir o conhecimento. Uma das principais queixas dos alunos é a forma tradicional de ensino, aquela que utiliza apenas o quadro e giz, isto acaba desmotivando o aluno quanto ao ensino, não dando uma

¹ Departamento de Geografia/UFG/Regional Jataí – e-mail: eliardo_7@hotmail.com;

² Departamento de Geografia/UFG/Regional Jataí – e-mail: nattjti@gmail.com;

³ Departamento de Geografia/UFG/Regional Jataí – e-mail: milenamilitao@hotmail.com;

⁴ Departamento de Geografia/UFG/Regional Jataí – e-mail: mariarodriguesgeo@gmail.com.

importância para o mesmo, ou se quer uma relação com sua vida, devido ao fato dos livros em muitos casos tratarem de assuntos e temas gerais que dificilmente fazem parte do cotidiano vivido do aluno.

Estes fatores citados acima acaba desmotivando os alunos, resultando em aulas que não agradam nem os alunos e nem aos professores, tornando assim um ambiente hostil, aquele de apenas cumprimento de obrigações tanto para o professor quanto para os alunos, estes que estão ali apenas pelo fato de adquirir um diploma ou até mesmo obrigado pelos pais, perdendo assim o principal objetivo que é o aprendizado.

Objetivos

Diante do fascínio pelos filmes e da atual dificuldade de chamar a atenção do aluno para o ensino escolar, é necessário que se busque mecanismos com diferentes metodologias a fim de se instigar a busca a construção do conhecimento do mesmo.

A utilização de filmes como recurso de aprendizagem é um procedimento simples e inovador, no entanto se torna necessário uma intencionalidade quanto a escolha de um filme, e seu uso em sala de aula.

A justificar isto Libâneo afirma:

Os métodos são determinados pela relação objetivo-conteúdo, e referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos. Temos, assim, as características dos métodos de ensino: estão orientados para objetivos; implicam uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos; requerem a utilização de meios (Libâneo, 1992, p. 149).

Sendo assim, a utilização do Cine-GEO vem para reforçar a aprendizagem do aluno, relacionado a conteúdo específicos da Geografia.

Metodologia

Diante disto, utilizando o projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), buscou-se inserir o Cine-Geo, como uma forma de auxiliar o

professor em conjunto com a disciplina didática. Esta metodologia foi aplicada no Colégio Estadual Joao Roberto Moreira no qual e praticado o Projeto PIBID de Geografia.

Em parceria com a professora de geografia da escola, foi discutido o filme que tratasse do conteúdo que a mesma estivesse trabalhando naquele momento. Após isto, foi escolhido o filme Terremoto: A Falha de San Andreas, que foi lançado em 2015 e tratava sobre as placas tectônicas e suas implicações, como terremoto tsunami etc.

Após a escolha do filme, foi convidado uma professora da Universidade Federal de Goiás, no qual a mesma e especialista na área, no qual ficou responsável por conduzir o debate após o termino do filme. Nos foi disponibilizado a sala de mídia para a aplicação do filme, que contava com Datashow e aparelhagem de som, que proporcionaria um bom recurso áudio visual.

A aplicação do filme seria no contra turno, sendo assim foi passado de sala em sala convidando os alunos para comparecerem para poder assistir ao filme.

Resultados

Compareceram um número menor do que era esperado, porem seguimos o mesmo cronograma no qual foi planejado. Após assistir ao filme a professora iniciou o debate buscando instigar os alunos quanto aos temas abordados no filme, a princípio houve uma insegurança por parte dos mesmos, porem ela os chamou para o assunto. Os alunos aos poucos foram ficando mais à vontade e participando do debate.

O filme tratava de uma realidade diferente do Brasil, sendo assim a professora conduziu a discussão sempre referenciando quanto a localização, e buscando deixar claro que aquele desastre seria sim possível, porém não ocorre com tanta frequência e na mesma proporção, diante disto os alunos se mostraram muito interessados pois eram capazes de compreender pois relacionava a imagem contidas nas cenas dos filmes com a explicação com caráter científico da professora, sendo assim após o termino do debate todos se mostraram animados, e fizeram

questão de perguntar quando seria o próximo Cine-Geo, e até deram dicas de filmes para passar na próxima aula.

Conclusões

Assim, diante de uma realidade cada vez mais tecnológica, que incentiva os jovens a lidarem cada vez mais cedo com as mesmas, a renovação das metodologias de ensino se tornam necessários para o melhor aprendizado do aluno.

O filme, por já estar presente na vida das pessoas, e ser algo que cativa os telespectadores, é uma metodologia de fácil e barato acesso. Cabe ao professor entender a necessidade da diversificação pois o aluno moderno não aceita mais aulas tradicionais que nada agregam para a construção de seu conhecimento.

Conclui se que houve uma boa contribuição no processo de ensino aprendizado destes alunos, além do fato positivo para reforçar ainda mais para o professor a importância de utilizar formas diferentes no ensino, e também aliado a experiência para os alunos do PIBID e os demais que participaram do processo.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino da geografia na escola. – Campinas, SP. Papirus, 2012.
FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2000.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DA HORTA ESCOLAR: UMA IMPLEMENTAÇÃO DOS CONCEITOS DE PERMACULTURA

ASSMANN, Kellen Martini¹; **FLOR**, Caroline de Fátima Soares ²; **ARRUDA**, Adriana Martins³; **ASSMANN**, Suelem Martini⁴ ; **BENITE-RIBEIRO**, Sandra Aparecida⁵

Palavras chave: Método de ensino, Aula prática, Meio ambiente, Educação ambiental

INTRODUÇÃO

Nós seres humanos vivemos em sociedade e nos organizamos de diferentes formas, em prol da nossa subsistência, que é toda extraída da natureza (MORIMONTO e SALVI et al, 2009, p.1). Utilizar esses recursos disponíveis na natureza, com prudência e consciência é algo muito raro no mundo globalizado. Por isso é que alguns bens naturais já estão escassos e quem mais se auto prejudica é o próprio ser humano. Logo, mudar o significado da relação homem-natureza requer uma prática cotidiana elementar e em todas os níveis de organização da sociedade (BALBINO e OLIVEIRA, 2013).

O meio ambiente nada mais é do que o local em que estamos inseridos, como por exemplo, a escola, a nossa casa, o bairro, o lugar de trabalho, etc. É tudo que envolve os aspectos naturais e culturais, sendo que cada pessoa necessita dessa interação para viver e se desenvolver. Somos dependentes de múltiplos elementos, tais como os: naturais, socioculturais e os elementos transformados pelo ser humano, como construções, automóveis, parques, hortas, etc. Todos esses ultimos, resultantes da inter-relação entre os elementos naturais e socioculturais (COAN et al, 2003).

A partir de uma reflexão sobre o mau uso do ambiente e de seus recursos, fica evidente que a Educação Ambiental deve ser amplamente desenvolvida, em todos os níveis educacionais, assim, como garante a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA). Dessa forma, a escola tem como foco o seu papel transformador social, formando cidadãos mais críticos e conscientes a respeito do meio ambiente. Portanto, é necessário trazer ao contexto do indivíduo enquanto aprendiz, conceitos

¹ Bolsista PIBID Ciências Biológicas/UFG – Regional Jataí - e-mail: kellen_assmann13@hotmail.com;

² Bolsista PIBID Ciências Biológicas/UFG – Regional Jataí e-mail: carolflor70@gmail.com;

³ Supervisora PIBID Ciências Biológicas/UFG – Regional Jataí – e-mail: adriamaod@hotmail.com;

⁴ co-autora Mestranda/UFG-Regional Jataí- e-mail: suelenmartini@hotmail.com;

⁵ Orientadora PIBID Ciências Biológicas/UFG – Regional Jataí – e-mail: sandrabenite@gmail.com

Fonte de Financiamento : Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior- CAPES

essenciais a sua formação sociocultural e socioambiental, permitindo ao mesmo, o conhecimento do meio ambiente e da biodiversidade, assim como seu papel enquanto cidadão na preservação e na utilização prudente desse meio.

O desenvolvimento de uma horta, no modelo da Permacultura, pode ser utilizada como ferramenta e tecnologia para fomentar e fortalecer as atividades de Educação Ambiental (BALBINO e OLIVEIRA, 2013). As teorias sobre Permacultura foram desenvolvidas na década de 70 por Bill Mollison e David Holmgren na Tasmânia, como uma resposta ao sistema industrial e agrícola da época. Bill e David organizaram a agricultura ancestral, habilidades, sabedoria tradicional e moderna, criando também a palavra Permacultura. A Permacultura tem como base a ecologia e é o instrumento usado para a criação de sistemas humanos sustentáveis (MORROW, 1993 apud FENDEL, 2006).

De acordo com Fendel (2006), a permacultura vai além de uma técnica de cultivo, ela abrange uma filosofia de vida, um convívio harmonioso e ético com a natureza. Tendo como base quatro princípios elementares, sendo eles: o cuidado com a terra, o cuidado com as pessoas, limites de consumismo e reprodução e a redistribuição do excedente.

O presente estudo teve como objetivo trabalhar a Educação Ambiental por meio de uma horta no modelo de Permacultura numa escola estadual em Jataí-GO.

METODOLOGIA

A horta baseada no modelo de Permacultura, está sendo desenvolvida em uma escola de tempo integral (CEPI), localizada no interior do sudoeste Goiano, tendo como foco uma disciplina eletiva. Para esta disciplina foi elaborado o projeto de uma horta, para ser trabalhada em conjunto com 32 estudantes que optaram por fazer tal eletiva, a professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) de Biologia, juntamente de três bolsistas do PIBIB.

As etapas já realizadas foram: análise e limpeza do terreno onde foi desenvolvida a horta; construção das composteiras, para a decomposição da matéria orgânica a ser utilizada como adubo na horta e plantio de mudas. Nas composteiras foram depositados restos de alimentos da cantina da escola e folhas que eram juntadas durante a limpeza, feita regularmente no terreno e no pátio da escola. As composteiras

foram cobertas com lonas favorecendo assim o processo de decomposição da matéria depositada ali.

Os canteiros (Figuras a, d) foram delimitados, de diferentes formas planejadas, que é característico do modelo de Permacultura, com garrafas PET (Politereftalato de Etileno). As garrafas foram arrecadadas pelos envolvidos no projeto da horta e por toda comunidade escolar. Para tal, foram elaborados cartazes, feitos com materiais reutilizáveis, os quais continham frases reflexivas e estimuladoras em prol do meio ambiente. As garrafas foram preenchidas com uma mistura de água e corantes de diversas cores, sendo posteriormente enterradas para a delimitação dos canteiros.

Sementes de alface, couve, tomate e salsa foram plantadas em copinhos descartáveis já utilizados e depois transplantadas aos canteiros, enquanto algumas espécies foram semeadas diretamente. Membros da comunidade contribuíram com o projeto da horta doando mudas e materiais recicláveis, por exemplo, pneus que foram reaproveitados como suporte para plantação de algumas hortaliças. Os pneus foram cortados e organizados em uma área de fácil acesso a horta sendo plantados neles; cebolinha, pimenta e couve (Figuras b, c). Há constantes cuidados com a horta, tal como a rega, poda, substituição das mudas e remoção de ervas invasoras, sem o uso de defensivos agrícolas.



Figura a



Figura b



Figura c



Figura d

RESULTADOS/DISCUSSÃO

No início do projeto, quando mostramos aos estudantes o modelo de horta baseada na Permacultura, os mesmos demonstraram pouca receptividade, pois já estavam acostumados ao modelo de horta tradicional, sempre com a utilização de agrotóxicos e um formato padrão. Com o decorrer do projeto, conforme fomos construindo conhecimentos no modelo da Permacultura e explicando sobre seus princípios fomos percebendo que o entusiasmo e a receptividade foi aumentando a cada aula. Além disso, observamos que os estudantes se envolveram de modo cooperativo, mostrando disposição e interesse pelo que era realizado. A partir de uma análise exploratória, por meio de conversas e questionários aplicados em sala de aula, detectamos que a dinâmica utilizada para implantação da horta foi importante para o desenvolvimento de integração dos estudantes em um trabalho coletivo, no cuidado com a terra e na reutilização de materiais recicláveis. Além disso, os estudantes demonstraram ter adquirido conhecimentos entre diferenças do modelo de horta tradicional e o da Permacultura. Porém, notamos que grande parte dos estudantes associaram a Permacultura apenas, com a não utilização de agrotóxicos, revelando a necessidade de se trabalhar melhor os conceitos.

Em relação à Educação Ambiental, o desenvolvimento do projeto da horta tem demonstrado ser uma importante ferramenta, desenvolvida na prática, que tem atraído a atenção e motivação dos estudantes, além de ser importante no processo de divulgação dos conceitos da Permacultura. De acordo com Bastiani (2011), a Educação Ambiental é um tema prático que deve estar presente dentro dos currículos escolares, não como disciplina facultativa, mas intercalando todas as disciplinas escolares, fazendo parte do ensino básico, conciliando alunos, professores e comunidade. E ainda segundo Lima (2011), aulas diferentes e inovadoras, que motivem os alunos a pensar e a construir seus próprios conhecimentos, podem ser realizadas a qualquer momento e em qualquer lugar: no pátio da escola, em contato com a natureza, de modo que reflexões sejam feitas e o conhecimento seja construído.

A Permacultura vai muito além de apenas uma técnica. É antes de tudo, uma filosofia, uma lição de ética, de convívio harmonioso com a natureza, de equilíbrio e respeito socioambiental. A Permacultura possui práticas aplicáveis localmente e no dia a dia, sendo em zona rural ou urbana. Sendo assim essa ciência se torna um instrumento muito viável para ser trabalhado nas escolas e dentro das salas de aula (FENDEL, 2006).

CONCLUSÕES

Concluimos que a horta tem funcionado como um grande laboratório ao ar livre, capaz de motivar os participantes do projeto no processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos de Educação Ambiental e de cidadania. Para os bolsistas do PIBID tem sido de grande aprendizado e muito gratificante, pois o crescimento e a transmissão da Educação Ambiental é de extrema importância para possibilitarmos uma melhora de vida às nossas futuras gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALBINO, C. L. M.; OLIVEIRA, V. L. L. **A interdisciplinaridade na educação ambiental e sua aplicação no ensino superior**. Disponível em: [:http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14062&revista_caderno=5](http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14062&revista_caderno=5). Acessado em 01/08/2015, às 16:40.
- BASTIANI, T. M. **A educação ambiental chega à escola e agora?** Santa Maria: **Revista Monografias Ambientais**, n. 3, p. 430-433, 2011.
- COAN, et al. **A educação ambiental na escola abordagens conceituais**. Livraria e Editora Av. 7 de Setembro, 1621 99700-000 Erechim - RS Fone: (54) 520-9000 edifapes@uricer.edu.br www.uricer.edu.br, 2003.
- FENDEL, K. L. **Permacultura escola da natureza**. Itajaí-SC, 2006.
- LIMA, B. D.; GARCIA, N. R. **Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de biologia no ensino médio**. **Cadernos do Aplicação**, UFRGS -Porto Alegre, v. 24, n. 1, jan./jun. 2011.
- MORIMOTO, C. e SALVI, R. F. **As percepções do homem sobre a natureza**. Universidade Estadual de Londrina – UEL Brazil, 2009.

RECREIO DIRIGIDO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID

DE EDUCAÇÃO FÍSICA¹

ALVARENGA, Marcos Aurélio do Carmo²; **MORAIS**, Anyele Silva³;
GIMENES, Elisângela Franco Freitas⁴; **ASSIS**, Renata Machado de⁵

Palavras-chave: Pibid, recreio dirigido, Educação Física, escola

Introdução

O recreio é um espaço direcionado para o aluno e constitui-se em um momento livre do qual os estudantes podem usufruir para socializar com os demais colegas da escola e fazer a atividade recreativa que quiserem. Os alunos ficam um período diário na escola, cumprindo a grade curricular de disciplinas básicas que são exigidas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Estas disciplinas são distribuídas em horas aulas, e geralmente o recreio fica na metade deste período, ou seja, o recreio seria aquele tempo para os alunos descansarem um pouco o corpo e a mente, para logo após retornar às aulas. Assim, o período do recreio é aguardado ansiosamente pelos alunos, muitas vezes até mais do que a própria aula de Educação Física, pois é nele que os alunos têm um tempo livre de qualquer atividade, diferente da Educação Física, em cujas aulas são realizadas atividades pré estabelecidas.

No recreio os alunos têm a oportunidade de descansar e revigorar a concentração, além de poder escolher suas próprias atividades. Esta possibilidade de opção pela atividade que se deseja realizar propicia prazer, sentimento de alegria e, geralmente, interação com o meio, contribuindo para o desenvolvimento social. Soecki, Antonelli e Rothermel (2013) afirmam que as atividades lúdicas interferem de forma significativa nas diversas habilidades

¹ Trabalho vinculado ao Núcleo de Estudos Sociedade Educação e Cultura (Nesec), grupo de pesquisa do CNPq.

² Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física/REJ/UFG, bolsista Pibid. E-mail: marcosaurelio_8@hotmail.com

³ Acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física/REJ/UFG, bolsista Pibid. E-mail: anyelemorays@hotmail.com

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

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

individuais das crianças, pois em geral estas atividades estão rodeadas das vontades, interesses de seus praticantes e principalmente do fato de ser livre, sem obrigação de ter que participar, podendo parar quando quiser e retornar quando tiver com vontade.

Segundo Lucon e Schwartz (2007), nos últimos anos tem se percebido um grande aumento da agressividade e violência gratuita no período do recreio, entre os alunos, e se pondera que neste horário deveria haver monitores para a realização do momento de descanso sem que haja grandes problemas, e até mesmo para evitar problemas futuros. Para Fante (2005), a violência gratuita que ocorre nas escolas não é de exclusividade delas, mas sim um “fenômeno social mais complexo e difícil de compreender, pois afeta a sociedade como um todo” (p. 168). Esse fenômeno está contido tanto fora como dentro da escola, variando de acordo com as relações interpessoais, bem como as influências externas que eles recebem, podendo ser dos seus familiares ou até mesmo de terceiros.

Justificativa

A implantação do recreio dirigido na escola parceira do Pibid de Educação Física foi sugestão do próprio diretor, pois antes, durante o intervalo, as crianças maiores e as menores dividiam o mesmo espaço, não havia monitoramento desses alunos, causando diversos tipos de confusão, desde a agressividade e a violência até acidentes físicos e *bullying*. Desta forma, com a chegada do Pibid na escola, em 2014, o diretor viu a oportunidade de diminuir alguns destes problemas que ocorriam no recreio. Paccola (2013) entende o recreio como um local de aprendizagem, em que se deve desenvolver atividades que visem ampliar o intelecto dos alunos, com atividades lúdicas. Embora os termos recreio dirigido e recreio monitorado sejam utilizados, em algumas situações, como sinônimos, nós, do Pibid de Educação Física da Regional Jataí/UFG os consideramos diferentes, pois o recreio dirigido deve ser entendido com aquele que já possui atividades pré estabelecidas, com um professor ou funcionário da escola aplicando estas atividades para os alunos neste intervalo entre as aulas; já o recreio monitorado é aquele em que os alunos podem fazer a atividade recreativa que quiserem, mas existe um

monitor para visualizar e acompanhar o que os alunos estão desenvolvendo neste período, podendo intervir e orientar os alunos a não praticarem certos tipos de atividades.

Soeck, Antonelli e Rothermel (2013) afirmam que o recreio dirigido é apenas uma mudança do recreio tradicional, mas que não tira a liberdade do aluno nesse momento, e procura acrescentar alguma aprendizagem, como a criatividade, o cooperativismo, a imaginação e o desenvolvimento do raciocínio, além de que este recreio visa favorecer o desenvolvimento social do aluno. No entanto, existem outras afirmações que dizem o contrário sobre o recreio dirigido. Segundo Friedman (2011), ao realizar as intervenções nas atividades do recreio, faz-se com que a criança vá perdendo a autonomia de poder criar novas atividades ou mesmo modificá-las de acordo com sua vontade, gerando certo comodismo ao esperar que o professor ou o monitor proponha a atividade a ser realizada.

Objetivo

Implantar o recreio dirigido na escola, com atividades recreativas, culturais e lúdicas, visando a redução da violência e dos acidentes neste intervalo de tempo, bem como a socialização dos alunos e a formação para a vivência coletiva.

Metodologia

O trabalho é realizado em uma escola municipal de Jataí, parceira do Pibid de Educação Física desde o ano de 2014. No ano de 2014 o recreio era parcialmente dirigido, ou seja, os monitores propunham atividades em diversos lugares do pátio da escola, mas se o aluno participava ou não, isso era de sua própria escolha. Porém, no ano de 2015 o recreio passou a ser integralmente dirigido, ou seja, os alunos não têm mais o poder de escolha, eles participam das atividades propostas para a sua turma na hora do intervalo.

O grupo de bolsistas Pibid se organiza em três subgrupos de dois integrantes, e cada subgrupo é responsável por escolher e desenvolver atividades para determinadas turmas no recreio dirigido. Mas o grupo realiza, em conjunto, o

planejamento das atividades que acontecerão durante cada semestre e realiza encontros com estudos teóricos para fundamentar nossa prática.

O recreio dirigido na escola acontece de segunda-feira a quinta-feira, e realiza-se rodízio tanto das turmas, entre as duplas de bolsistas, quanto dos espaços disponíveis, como a quadra, o pátio e as mesas sob as árvores. As atividades desenvolvidas em cada local ficam a critério de cada dupla.

Nossa dupla desenvolve as seguintes atividades, de acordo com cada turma específica do rodízio:

- Duas turmas de Jardim I: as atividades são voltadas ao lúdico e ao mesmo tempo livres, como: estátua, brinquedos cantados, desenho, pintura, futebol, pique-pegas e atividades com arco;
- Jardim II e 1º ano: futebol, pique-pegas, pular corda, queimada, dominó;
- 2º ano: futebol, pular corda, queimada, dominó e estafetas;
- 3º ano: futebol, pular corda, queimada, dominó, varetas e estafetas;
- 4º e 5º anos: desportos como futsal, vôlei, basquete; queimada; estafetas⁶; e jogos intelectuais, como xadrez, dama, dominó, baralho e varetas.

Resultados e Conclusão

Para a escola, a melhor forma de realizar o recreio é o dirigido integralmente, como está sendo desenvolvido neste ano, pelo fato de manter a ordem, porém, percebemos que os alunos não gostam muito deste formato, visto que eles mesmos afirmam que gostam do recreio da sexta-feira, pelo fato de ser o único dia em que o recreio é livre, permitindo que eles façam o que quiserem neste momento.

Em nossa concepção, a forma como este recreio vem sendo trabalhado não deve ser entendido com *recreio*, pois este deve ser um espaço livre para os alunos fazerem as atividades que quiserem, de forma criativa, espontânea, e deve ser um local de socialização entre os colegas, ou seja, priorizar a ludicidade que, de certa forma, foi tolhida pela implantação do recreio dirigido.

⁶ Quando se realiza as estafetas, acontecem as competições entre as duas turmas.

Entendemos como positivo o fato de minimizar as situações de violência e acidentes físicos durante o recreio, bem como a possibilidade de se trabalhar com atividades que proporcionem maior socialização e interação entre os alunos. No entanto, concordamos com Friendman (2011) que este tipo de atividade dirigida pode tolher a liberdade do aluno de escolher o que quer fazer durante seu tempo livre de descanso, na escola.

Como o planejamento é baseado na ação-reflexão-ação, foram feitas alterações em relação ao recreio desenvolvido no ano de 2014, mas muitas alterações precisarão ser feitas para o ano de 2016, pois as experiências desenvolvidas neste ano letivo de 2015 também não foram muito interessantes para os alunos, embora resolva problemas da escola. E até o fim do semestre, estamos estudando formas de aplicar o recreio dirigido com mais liberdade para os alunos.

Referências

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Versus, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais da PUC, Tese de Doutorado em Antropologia, 2011.

LUCON, Priscila Nogueira; SCHWARTZ, Gisele Maria. **As atividades lúdicas com um diferencial na diminuição da agressividade no âmbito escolar**. Instituto de Biociências, Unesp, Campus de Rio Claro, 2007, p. 133-142. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/As%20atividades%20ludicas.pdf>. Acesso em: 26 set. 2015.

PACCOLA, Regina Célia de Matos. **O intervalo dirigido e o jogo**: A importância da intervenção na resolução dos conflitos interpessoais. Especialização em Educação Física na educação básica. Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/cef/demh/especializacao/doc/monografias/regina.pdf>> Acesso em: 28 set. 2015.

SOECKI, Ana Márcia; ANTONELLI, Maria Alda; ROTHERMEL, Lucelia A. Recreio dirigido escolar. **Revista de Ciências Sociais do norte de Mato Grosso**, v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.revistanativa.com.br/index.php/revistanativa/article/view/97>> Acesso em: 23 set. 2015.

Fonte de financiamento: Capes

OFICINA COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS

CORREIA, Maria Mayara Mendes¹; **SOUZA**, Heloíza Mendes de²; **COSTA**, Thalyta Souza³; **ROSA**, Mariza Almeida⁴; **LIMA**, Vânia Carmem⁵

Palavras-chave: Coesão e Coerência, Letramento, Produção de Texto, Sentido

Introdução

Este trabalho tem a finalidade de apresentar a oficina dos constituintes textuais (coesão e coerência), com duração de uma hora e quarenta minutos, ministrada na Escola Estadual Serafim de Carvalho pelas Bolsistas do PIBID, para as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º anos do Ensino Médio. Sabendo das maiores dificuldades destes alunos, o nosso principal objetivo foi aprimorar alguns pontos, como fazer com que eles produzam com eficiência, tomando os fatores de coesão e coerência como elementos de textualidade, levando-os a reconhecer a relação entre a escolha lexical, os elementos referenciais e sequenciais do texto e a construção de sentido gerada a partir disso. Foram utilizados para a proposta textos e atividades referentes à temática, nos quais tivemos a escrita, os gêneros textuais e suas condições de produção como focos principais. Também usamos ainda vídeos publicitários e piadas. Essas propostas foram elaboradas com base nos pressupostos da Linguística Textual, a partir da leitura de textos de autores como Koch (1992), Marcuschi (1983), Bakhtin (1997), Geraldi (1984), Koch & Travaglia (1995). Conforme Koch:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos intencionalmente selecionados e ordenados em sequência, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitivas, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 1992).

Justificativa

¹ Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí – e-mail: mayaramcorreia@gmail.com;

² Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí – e-mail: heloizamdesouza@gmail.com;

³ Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí – e-mail: tah_cpa@hotmail.com;

⁴ Colégio Estadual Serafim de Carvalho – e-mail: marizarosa@hotmail.com;

⁵ Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí – e-mail: vaniacarmem@yahoo.com.br

Através dos atendimentos no contra turno que fazemos durante a semana, no colégio parceiro, tivemos a oportunidade de analisar a principal dificuldade dos alunos do ensino fundamental e médio, tal dificuldade se baseia na produção e interpretação de texto. E isso nos motivou a prepararmos essa oficina cuja proposta foi trabalhar com o tema: coesão e coerência textuais na tentativa de substituir a redação escolar pela produção textual, conforme apregoa Geraldi (1984). Segundo esse mesmo autor, o ensino da língua materna nas escolas tem se dado de modo artificial, pois,

O uso que se faz da língua nas aulas de português é artificial e que comprovar isso é mais simples do que se imagina, já que, para ele, esta artificialidade está presente nas três unidades de ensino da língua portuguesa: leitura, produção de texto e análise linguística. (GERALDI, J. 1984, p. 47.)

Desse modo, justifica-se esse trabalho uma vez que a oficina possibilita ao aluno ser sujeito do processo de ensino- aprendizagem, tornando-se o próprio monitor de seus textos e um leitor mais proficiente, o q contribui para elevar o seu grau de letramento.

Nesse sentido, conforme Marcuschi (1983), a Linguística Textual tem grande contribuição ao abordar os fatores de coesão e coerência textuais como aspectos que constituem o texto enquanto ato de comunicação unificado, num complexo universo de ações humanas, sendo a coesão responsável pelos constituintes linguísticos e a coerência pelo aspecto conceitual, ao nível semântico e cognitivo.

Objetivos

A oficina teve como objetivo geral desenvolver a autonomia de se expressar por escrito e, como específicos, possibilitar ao próprio aluno o monitoramento de seu texto, tornando-se também um leitor proficiente.

Metodologia

Iniciamos o nosso trabalho apresentando aos alunos vários textos, de gêneros diferentes, nos quais haviam sido destacados os elementos de retomadas (expressões anafóricas) e de progressão textuais para que os alunos percebessem a construção e constituição do texto. Tomamos por gênero o conceito de Bakhtin,

para quem os gêneros discursivos constituem “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Em seguida, fomos fazendo perguntas que incitassem neles a curiosidade e, conseqüentemente, as indagações. Assim fomos mostrando a eles, à medida que surgiam as perguntas, os elementos que davam textualidade ao texto. A partir daí anunciamos a temática a ser trabalhada na oficina. Indagamos a eles o que sugeririam os termos coesão e coerência. Alguns arriscaram na definição pelo seu conhecimento de mundo; outros se calaram. Assim, propusemos ler mais alguns textos que elucidassem melhor a temática, fugindo, desse modo, ao modelo tradicional padrão, que seria primeiro o conceito e depois exemplos.

Em sequência, sugerimos a realização de uma atividade oral com toda a sala; a atividade constituía em substituir a palavra “*Golfinho*”, usada demasiadamente no texto, por outros termos (sinônimos, hiperônimos, pronomes). A atividade foi realizada pelos alunos com facilidade. Outras como essa se sucederam com êxito. Feito isso, começamos a exibição de alguns vídeos, charges e músicas que fizeram com que os alunos mantivessem também o interesse. Com esse material, pudemos explorar também a coerência que se faz no plano semântico. Ou seja, se a coesão se dá no encadeamento sintático, superficial do texto, a coerência se faz no encadeamento dos sentidos, fazendo do texto uma unidade significativa. Segundo Travaglia & Koch (1997), a coerência constitui “um princípio de interpretabilidade”, sendo, portanto, o que faz sentido para os usuários. A partir desse momento, já com um olhar mais crítico, levamos os alunos a identificarem falhas na coesão e coerência dos textos, vídeos e áudios, apresentados em nossos recursos multimídias como forma de aprimorar o seu processo de monitoramento textual. Foram trabalhados textos diversificados para leitura, discussão oral e posterior escrita em conjunto com os alunos. Suscitamos, assim, algumas reflexões com as turmas sobre a importância de se expressar por escrito de forma coerente de modo a possibilitar ao leitor uma leitura fluente e com sentido. E, para tanto, o conhecimento do gênero se faz importante. Percebemos, porém, nos alunos essa dificuldade, inclusive também na construção de um discurso, considerando o gênero e o interlocutor, o que vai requerer formas de construção diferenciadas.

Resultados

Esse foi um trabalho de muitas mãos, que mobilizou a escola no sentido de negociar com os professores a data da realização da oficina, a participação deles no processo, incluindo o processo de rescrita, a apreciação e valoração das produções.

Entretanto, apesar da dificuldade, os alunos se mostraram ativos durante a realização da oficina, tecendo comentários e fazendo perguntas acerca de algumas situações. Isso nos fez perceber a necessidade de que essa temática deva ser retomada em todos os nossos próximos trabalhos, pois se trata de um processo em espiral, e o seu aprendizado depende de muita leitura e produção de textos, de forma sistemática. As dificuldades em se expressar por escrito constituem um dos elementos para o baixo grau de letramento da maioria dos alunos, que tem pouca experiência com esse processo ou ainda não tem um retorno das suas produções. Assim, essa oficina se justifica por tomar esses elementos textuais como prioridade na construção do texto enquanto unidade de sentido, no qual as ideias precisam estar coerentes, possibilitando a interpretação textual.

Logo após, os alunos deviam fazer a leitura coletiva do texto “Circuito Fechado” de Ricardo Ramos, que narra o dia de um trabalhador, do amanhecer até o anoitecer, o qual é constituído apenas de substantivos, sem elementos interfásicos, mas que, mesmo sem esses elementos, o texto tem total coerência. O título sugere esse circuito de rotina, portanto, fechado. Em seguida, os alunos deviam fazer uma produção, parafraseando o texto “Circuito Fechado”, acrescentando a ele elementos coesivos e novos elementos à narrativa de forma a detalhar a cena enunciativa.

Após a apreciação e avaliação das produções feitas pela equipe ‘Pibidiana’, foi proposta a reescrita, quando os estudantes tiveram a oportunidade de aprimorar suas produções, a partir das anotações deixadas pela equipe e do processo de releitura do autor. O resultado da oficina pôde ser visto nos trabalhos feitos pelos alunos. Neles foi possível perceber a subjetividade do autor ao expressar: cansaço, suspense, ações mecanizadas, comicidade, variando as produções entre crônicas e contos. Os textos foram, na sua maioria, expostos no mural da escola como forma de socializar as produções, um convite, pois, à prática de letramento a todo corpo escolar.

Conclusões

A produção dessa oficina foi uma experiência singular, pois nos mostrou de um lado, a importância de um trabalho interativo e, de outro, a fragilidade dessas práticas de sala de aula, devido a diversos fatores, desde a formação do professor até as suas condições de trabalho. Outro ponto a ser destacado é o fato de que esse tipo de atividade leva os alunos a se sentirem sujeitos do processo, gerando-lhes um aprendizado duradouro. Desse modo, a teoria e a prática se fizeram indissociáveis, quando, a partir da prática, a teoria foi sendo trabalhada e, ao ser trabalhada, a prática foi se renovando, num processo dialético.

Esse trabalho veio, portanto, ratificar a importância de se pensar o fazer pedagógico no próprio contexto de sala de aula onde se levantam as necessidades e desejos dos sujeitos ali historicamente situados.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 2ª Ed., Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- KOCH, I. G. V. (1992). **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo : Contexto.
- KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: s.n., 1983.64p. (Mimeogr.)

DIFERENTES FONTES E LINGUAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DO CINEMA EM SALA DE AULA

SILVA, Mariana de Melo¹; **SOUZA**, Elisângela Domingos²; **OLIVEIRA**, Bárbara Maria Nunes³; **NOVAIS**, Sandra Nara da Silva⁴; **SILVA**, Vicemar do Carmo⁵.

Palavras-chave: Ensino, História, Linguagem, Cinema.

Introdução

Partindo das considerações propostas por Freire (1996, p. 25) para quem: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção”, o trabalho apresentado tem por objetivo discutir as atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto PIBID História - O uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de história - desenvolvido na escola municipal Professor Luziano Dias de Freitas localizada no conjunto Estrela Dalva, bairro periférico de Jataí – GO com alunos/as da fase final do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Justificativa/ Base teórica

No decorrer dos últimos vinte anos, parte das discussões envolvendo o ensino de História versam sobre o uso de diferentes fontes e linguagens buscando romper com o uso predominante dos livros didáticos que, em sua grande maioria, reproduzem uma história de cunho tradicional orientada pelo viés positivista de produção do conhecimento histórico. Essa vertente implica em apresentar os fatos desconectados e desprovidos de problematização em que o ato de ensinar e aprender história consiste em memorizar datas e fatos. Daí a aversão de grande parte dos alunos pelas aulas de História na escola.

Buscando contrapor-se a esse modelo de ensinar e aprender história, optamos por fazer uso da linguagem cinematográfica para problematizar os conteúdos trabalhados em sala de aula. Para tal recorreremos às considerações propostas por Napolitano (2009) para quem trabalhar com cinema em sala de aula pressupõe

¹ Bolsista PIBID História UFG – Regional Jataí. mariana_replay10@hotmail.com

² Bolsista PIBID História UFG – Regional Jataí. elisangela123jti@hotmail.com

³ Bolsista PIBID História UFG – Regional Jataí. bnunesdeoliveira@gmail.com

⁴ Coordenadora PIBID História UFG – Regional Jataí. novaisnara@hotmail.com

⁵ Supervisora PIBID Escola Municipal Professor Luziano Dias de Freitas- Jataí-GO. vicemar-docarmo@hotmail.com

compreender os pressupostos da linguagem cinematográfica que envolve: produção, projeto artístico, cultural e de mercado. Uma vez que o uso da tecnologia possibilita a comunicação social por meio da indústria cultural, também na forma de mídia moderna, voltada cada vez mais para um espectador crítico.

Segundo Napolitano:

[...] um filme pode ser usado como fonte quando o professor direcionar a análise e o debate dos alunos para os problemas e as questões surgidas com base no argumento, no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra. Neste caso, mesmo quando está articulado a um conteúdo curricular ou a um tema específico, é o filme que vai delimitar a abordagem e levar a outras questões. Este tipo de abordagem, partindo das representações do filme escolhido, também permite o exercício de aprimoramento do olhar do aluno e o desenvolvimento do seu senso crítico em relação ao consumo de bens culturais (NAPOLITANO, 2009, p. 28).

Compartilhando das considerações do autor o uso de filmes em sala de aula deve estar inserido no planejamento do professor e dialogando com a unidade temática trabalhada. Essa atenção e cuidado é condição para que ao trabalhar com filmes no ensino este passe do estágio de mera “ilustração” para um objeto “formador de debates temáticos”. E não um escape diante da ausência de planejamento pelo professor.

Em suas considerações Bittencourt (2008) chama a atenção para que:

Encarar o desafio de trabalhar criticamente com o documento televisual me parece mais produtivo do que o costumeiro exercício de retórica pseudocrítica, no qual alunos e professores falam mal da televisão, do “sistema”, da “alienação” durante as aulas e, ao chegar em seus lares, na solidão e no silêncio, se entregam à luz mágica e abismal (BITTENCOURT, 2008, p.161).

Entendido como documento tanto o cinema como a televisão, trazem as marcas do tempo e do lugar em que foi produzido, cabendo ao professor no uso desse material em sala de aula problematiza-lo junto aos alunos. O uso crítico e consciente de diferentes linguagens no ensino permite apropriações e ressignificações dos conteúdos trabalhados em sala de aula pelos alunos e pelo professor em seu cotidiano. Contribuem para maior dinamismo durante as aulas, propicia a participação e o debate, favorece a formação da cidadania.

Objetivo

O projeto “Cine História” tem como objetivo problematizar os conteúdos trabalhados em sala de aula numa perspectiva crítica de apropriação e ressignificação do conhecimento histórico.

Metodologia

O projeto “Cine História” vem sendo desenvolvido na escola municipal Luziano Dias de Freitas desde o ano de 2013. Inicialmente funcionava em uma sala reservada e no contra turno, era o momento de problematizar o conteúdo trabalhado em sala de aula pelo professor. Após estudarmos o conteúdo trabalhado fazíamos a seleção do filme a ser exibido, feita a seleção organizávamos uma ficha com questionamentos que permitissem direcionar o debate pontuando aspectos como: título do filme; significado do título; período histórico retratado; personagem principal, figurino, linguagem dos personagens; efeitos especiais; iluminação; roteiro e orçamento gasto na produção. Feito o debate elaborávamos uma síntese do filme juntamente com os alunos buscando relacionar a produção cinematográfica com o conteúdo visto anteriormente.

Neste ano de 2015 perdemos a sala que usávamos e resolvemos a situação propondo a coordenação da escola, utilizar o último sábado do mês para convidar todos os alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º) para participar da atividade. A mudança que o “Cine História” sofreu foi interessante, anteriormente trabalhávamos com filmes relacionados ao conteúdo trabalhado em sala de aula, atualmente optamos por propor debates em torno de questões relacionadas ao preconceito, violência, questões de gênero, bullying e demais questões que emergem do cotidiano escolar não deixando é claro de contextualizar historicamente a discussão.

Resultados/ Discussão

As atividades do “Cine História” têm contribuído no sentido de problematizar os conteúdos trabalhados em sala de aula e também trazer à tona questões que emergem do cotidiano escolar com suas múltiplas implicações e desafios. Nesse ano o projeto se tornou algo maior na escola municipal Luziano Dias de Freitas, passou a envolver o debate com todas as turmas do Ensino Fundamental II com possibilidade de se estender para a comunidade do bairro em que a escola se encontra localizada.

O Cine História tem contribuído para problematizar os conteúdos trabalhados em sala e também pensar a sociedade em que vivemos. Através da exibição de filmes e do debate questões como que tipo de sociedade queremos para o futuro e qual o papel social da escola na construção dessa sociedade permitem que todos se sintam sujeitos e protagonista da história. Ao se verem como sujeitos e não vítimas do processo histórico os alunos passam a entender que a história é uma construção coletiva e que enquanto processo é um campo de possibilidades.

Conclusões

As atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto PIBID História têm possibilitado até o momento, repensar a relação entre os conteúdos ensinados na escola e a vivência social dos alunos. Os debates trazem à tona dilemas, conflitos e enfrentamentos presentes no cotidiano escolar e tem sido um momento de pensar alternativas de mudança dentro da própria escola.

Referências bibliográficas

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. 4ª ed. São Paulo: 2009.

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

BITTENCOURT, Circe (org). O Saber Histórico na sala de aula. 11º ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GEO-MURAL COMO UMA METODOLOGIA DE ENSINO PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO DOS ALUNOS.

Adriane, Natalli Rodrigues Souza¹; **Miranda**, Eliardo Oliveira²; **SOUSA**, Silva³

Palavras-chave: Metodologia, Ensino de Geografia, Geo-Mural.

Introdução

Em função da atual desmotivação dos alunos para o ensino escolar, se torna necessário que se busque alternativas para despertar a atenção destes alunos para que possam praticar aulas mais objetivas em conjunto com a participação dos alunos, dando assim um excelente resultado no processo de ensino aprendizagem, contribuindo para sua formação acadêmica, além de criar um cidadão que tenha criticidade.

O Geo-Mural vem com este objetivo, a fim de contribuir para a sistematização do conteúdo de geografia que é trabalhado dentro da sala de aula no Colégio Estadual Joao Roberto Moreira.

Justificativa

Devido à dificuldade dos alunos em interessar pelo conteúdo ministrado dentro da sala de aula, buscam-se alternativas para auxiliar o professor para que o mesmo consiga despertar seu interesse para a disciplina. Baseado em Cavalcanti (2010), é necessário que o professor faça uma mediação entre o conteúdo formal junto com a vida cotidiana no aluno.

Partindo deste pressuposto esta metodologia busca trabalhar com questões que façam parte da vivência do aluno, o espaço vivido, que são questões que estão presentes em sua vida e que para ele faça um sentido, resultando assim no seu interesse pelo conteúdo proporcionando assim um processo de ensino aprendizagem muito mais eficaz.

¹ Departamento de Geografia/UFG/Regional Jataí – e-mail: nattjti@gmail.com;

² Departamento de Geografia/UFG/Regional Jataí – e-mail: eliardo_7@hotmail.com;

³ Departamento de Geografia/UFG/Regional Jataí – e-mail: mariasousa523@email.com;

A justificar isto Balzan afirma:

Por que ainda continuamos a dar aulas, limitando-nos á exposição de conhecimentos, se esses acessíveis sob várias formas aos nossos alunos e, certamente de modo muito mais atraente que nossas cansativas aulas? (BALZAN, 2008 apud ZUANON, 2010 p.2).

Ressaltando assim a importância da renovação do professor no ato da docência.

Objetivos

O Geo-Mural tem como objetivo contribuir para o enriquecimento dos conteúdos preestabelecidos pela professora, e até mesmo integrar o aluno na confecção do mural juntamente com os bolsistas PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

Metodologia

A confecção é feita basicamente em cartolina, com imagens e textos contextualizados e representativos da região ou temática já pré-definida, este é realizado na própria escola no contra turno, no qual o aluno pode participar deste processo sugerindo temas atuais que estejam relacionados ao conteúdo junto com o cotidiano, fazendo com que se sinta parte da construção do conhecimento.

Para reforçar isto Masetto afirma:

Com o professor, na medida em que este ocupe o papel de mediador da aprendizagem e de todos alunos de sua classe, uma vez que são valorizados os aprendizes enquanto sujeitos do processo, suas ações participativas, o trabalho em equipe entre o professor e o aluno, buscando responder as necessidades do grupo classe, trocar e discutir experiências, criar um clima de segurança e abertura para críticas e pensamentos divergentes. (MASETTO, 2003 p.20).

Sendo assim, vê-se a importância que o professor adquire quando assume o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno, mostrando a necessidade de se valorizar o conhecimento prévio do mesmo.

Resultados

Em um trabalho específico foi abordado a cultura do Paquistão, devido ao fato de três alunas deste país estudarem na escola, o que despertou a curiosidade dos alunos em conhecer um pouco mais sobre essa realidade, localização e

principalmente a sua cultura, já que a vestimenta das alunas paquistanesas são diferenciadas dos demais alunos.

Com isso foi possível proporcionar uma melhor integração das alunas com os demais alunos da escola, devido ao fato de ser necessário a inserir um pouco da cultura paquistanesa na sala de aula, para que estas alunas pudessem se sentirem mais à vontade, em virtude disto houve uma divisão no qual buscava separar de um lado da sala apenas meninos e do outro lado apenas meninas, porém a princípio os alunos estranhavam esta mudança e não concordavam, no qual salientamos que era costume no país do Paquistão, e que seria mais uma forma de ajudar estas meninas em sua adaptação na escola com os demais alunos.

Conclusões

Os métodos de ensino complementares que são aplicados deve conter relações diretas e participação dos próprios alunos

Partindo desse pressuposto, essa metodologia proporciona um aprofundamento do conteúdo apresentado em sala de aula levando o aluno ao maior interesse pela disciplina e a uma maior participação e envolvimento com as aulas, desse modo formando um cidadão crítico diversificando as aulas do professor para refletir diretamente no índice de aprendizagem do aluno.

Concluiu-se que o Geo-Mural é fundamental para a sistematização e auxílio no aprendizado do aluno. Foi observado que os alunos passaram a se interessar mais pelo conteúdo de geografia, aumentando a participação durante as aulas proporcionando assim aulas mais objetivas e eficazes, notou-se também por parte da professora uma melhora considerável quanto ao aprendizado do conteúdo, mostrando assim a necessidade de se utilizar diferentes formas de transmitir o conhecimento formal.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino da geografia na escola. – Campinas, SP. Papirus, 2012.

BALZAN, N.C. Como e por quê inovar na educação superior? In: ZUANON, A. C., ALTHAUS, M. T. M. Possibilidades didáticas do trabalho com seminário na aula universitária. Londrina, 2010.

MASETTO, M. T. Competência pedagógica do professor. São Paulo: Summus, 2003.

CATEGORIAS GEOGRÁFICAS PELA ÓTICA INTERDISCIPLINAR – REFLEXÕES

NUNES, Natan Gurkewicz (bolsista)¹; **SANTA-RITA**, Ricardo de Mattos (orientador)²

Palavras-Chave: Aprendizagem, Didática, Geografia, Interdisciplinaridade.

Justificativa/ Base Teórica

A ciência geográfica em sua essência apresenta características de interdisciplinaridade em sua constituição. A análise e reconhecimento de produtos da ciência geográfica, do holístico de suas influências, necessitam da reflexão da interdisciplinaridade que estes emanam.

As reflexões aqui propostas e construídas têm por intuito revelar a potencialidade das categorias de análises geográficas, correlacionando com a interdisciplinaridade inerente a estas, proporcionando reflexão para a melhoria na relação ensino/aprendizagem e a construção de habilidades.

Os conceitos, métodos e epistemologia de cada categoria, não norteiam o desenvolvimento deste estudo. A experiência prática nas atividades do PIBID, o empirismo do Subprojeto interdisciplinar, assim como do cotidiano do curso de Licenciatura em Geografia na regional Jataí da Universidade Federal de Goiás (UFG) constituíram-se em objeto para a análise condicionada da Geografia/interdisciplinaridade.

Objetivos

Construção de texto argumentativo com característica reflexiva sobre paralelismo entre a visão interdisciplinar e as categorias gerais da ciência geográfica. Propor construção textual que vise romper a ideia comum e simplista de pensar a interdisciplinaridade como efêmero, um evento dissociado, o ajuntamento de

¹ Geografia/UFG-Jataí – e-mail: natangnunes@yahoo.com.br

² Biologia/UFG-Jataí – e-mail: ricosantarita@gmail.com

resultados ou subjetivamente como trabalho em equipe. Discutir a habilidade pedagógica da desconstrução do senso comum acerca da interdisciplinaridade.

Metodologia

Foi realizada pesquisa sobre referenciais teóricos, por base “on line” de dados públicos e consultas presenciais às obras e publicações. A busca foi realizada tendo como descritores: “interdisciplinaridade” e “Teoria Geográfica”.

A partir da captação e análise das publicações, foram construídos dois movimentos simultâneos: 1- aprofundamento na literatura que necessariamente permeia o cotidiano acadêmico constante no plano de ensino das disciplinas afins do curso; 2 - Análise de relação de referenciais literários sobre interdisciplinaridade e o encontrado no subprojeto interdisciplinar da regional Jataí do PIBID.

Resultados / Discussão

É imprescindível e norteadora a visão de Lana de Souza Cavalcanti a respeito da interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade é hoje um princípio importante para processos formativos em geral, e se impõe como uma resposta aos limites da formação fundamentada em saberes mecanicamente parcelados... Esse princípio implica banir de nossas práticas de ensino o trabalho com conteúdos fragmentados e mecanicamente justapostos. Há muitas maneiras de se tentar romper a organização fragmentada de currículos, o ensino de matérias isoladas e descoladas umas das outras... Significa considerar que, além da leitura geográfica, há outras leituras dessa mesma realidade, científica e não científicas, e dialogar com elas. (CAVALCANTI, 2005 p. 118)

Neste trabalho as citações sobre categorias da geografia enquanto ciência está necessariamente se referindo á geografia crítica divididas em cinco categorias específicas: Espaço, Lugar, Paisagem, Região e Território.

A categoria espaço é extremamente complexa tanto na geografia como fora dela, que derivando de aspirações marxistas, como relatados por Iná Elias de Castro. et al (2000) como “reprodução social” ou “formação sócio espacial”. Nestas as correlações com áreas como Economia, Antropologia, Filosofia, e Sociologia, entre outras; apontando para a característica interdisciplinar como base para a construção de saberes críticos.

Na prática em sala de aula, a relação de uma didática empirista e a vivência sociocultural dos alunos, pode ser usada como deflagradora da construção crítica dos conceitos da categoria. Assim como explana Vesentini:

[...] o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e sim no real, no meio que o aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sócias. *Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história.* (VESENTINI, 1992 p. 23, grifos do original)

A categoria lugar esta ligada a um local experiencial que traz em si uma carga abstrata, tendo seu potencial na afetividade e no mundo-vivido para fazer o movimento interdisciplinar desenvolver-se. A partir do próprio aluno dar-se-á as correlações de suas experiências com o historicismo cultural do lugar em si. Conforme Callai (2003, 2006 apud Cavalcanti, 2010):

[...] não se trata de trabalhar o lugar apenas como uma referência local, mas como uma escala de análise necessária para se compreender os fenômenos que acontecem no mundo, mas ocorrem temporal e territorialmente nesse local. Trabalhar esses fenômenos como conteúdo geográfico é compreendê-los a partir do lugar do sujeito, de sua realidade, o que permitiria maior identificação dos alunos com os conteúdos. O lugar deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares. (CAVALCANTI, 2010 p. 6)

No que tange a categoria paisagem esta compreende além do visível. O visível será o ponto de partida para a compreensão da relação do homem com a natureza em sua vertente prática. Agregar áreas que constituem os estudos a respeito principalmente da ecologia, pelos fatores de possibilidades local/social, podem apresentar se como ferramentas didáticas.

O conceito de Região aqui empregado é o de área com aspectos próprios que as distinguem de um todo, nesse sentido, pode ser pensado a interdisciplinaridade para além de componentes de áreas afins, mas como uma reflexão dialética entre os diferentes recursos e potencialidades.

E por fim a categoria Território que esta ligada essencialmente ao fator de poder, que deriva influências, potencialidades, expansão e outros aspectos. Nesse sentido

é crucial trazer para a reflexão a importância política e geopolítica, e quais os fatores que fazem existir o interesse por aquele território; são características salutaras por trazerem consigo a reflexão crítica ao meio que se vive, principalmente entenderão compreender-se como agente de tal. Vide Milton Santos (2000, p 98) “O Território usado pela sociedade local rege as manifestações da vida social, inclusive o dinheiro”.

Conclusões

A descrição das categorias tem por expor uma estrutura para além da geografia pura, tais se mostraram potencialmente abertas para diálogos com muitas áreas, além de se mostrar como propriedade singular da geografia extremamente aglutinadoras dos saberes dos alunos, sendo categorias essencialmente parte do viver de qualquer um. Restando buscar meios e processos de facilitação dessa incorporação interdisciplinar.

Refletindo de uma maneira didático-pedagógica, vale ressaltar que é inegável que cada área obtém resultados significativos em seus campos particulares, e que estes não são obrigatoriamente interdisciplinares, no entanto segundo Milton Santos (1999 apud Cavalcanti, 2002) “não é a informação em si que é importante, mas a sua organização face a uma finalidade... Para isso não basta reunir especialistas de diversas disciplinas em torno de uma mesa e proclamar, assim, a interdisciplinaridade”.

A interdisciplinaridade é um exercício coletivo e seguindo ainda a ideia de Milton Santos (1999 apud Cavalcanti, 2002) de “buscar a inteligência das coisas mediante solidariedade”, entende-se assim que o movimento de ensino/aprendizado efetivamente conjunto é ou deveria ser superior ao que aparenta ser um egoísmo disciplinar.

Referências bibliográficas

CASTRO, I.E. GOMES, P. C. C. CORREA, R. L. A. **Geografia: Conceitos e temas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**, Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea:** avanços, caminhos, alternativas. Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 2 ed. Rio de Janeiro: Record. 2000.

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola.** 3 ed. São Paulo: Ática, 1992. 136p.

Fonte de financiamento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

OBJETIVOS, PROPOSTAS E AÇÕES DO SUBPROJETO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM JATAÍ-GO¹

ASSIS, Renata Machado de²; **GIMENES**, Elisângela Franco Freitas³

Palavras-chave: iniciação à docência; escola; Educação Física; Pibid

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no curso de licenciatura em Educação Física na Regional Jataí – Universidade Federal de Goiás (REJ/UFG), foi instituído em 2013, mas em 2014 houve substituição da coordenação de área e nova seleção de bolsistas. Foi selecionada, também, uma nova escola parceira, com 501 alunos matriculados no ensino fundamental I e II, dos quais 268, matriculados no turno vespertino, foram contemplados com o Recreio Dirigido e outros 40, do matutino, participaram das atividades específicas da Educação Física, planejadas pelos bolsistas Pibid, neste primeiro semestre letivo.

Este trabalho pretende, portanto, fazer a exposição das propostas e ações desenvolvidas pelo Pibid da Educação Física, abordando seu eixo de sustentação: iniciação à docência, formação de professores e Educação Física.

No entender de Borges (2004), os saberes dos professores se originam de várias fontes, mas a formação inicial deve ser encarada com um sentido amplo. Os saberes da formação “não podem ser analisados isoladamente, mas em relação aos demais saberes e, especificamente, em relação aos saberes da experiência” (p. 113). Há que se considerar, de acordo com esta autora, os conhecimentos, as habilidades ou aptidões, as competências, as atitudes docentes, em síntese, aquilo que se chama de saber, saber-fazer e saber ser, e ainda, é preciso que o professor tenha cultura geral, domine os conhecimentos da disciplina que ministra, goste de ensinar, goste dos seus alunos, saiba ler, interpretar e compreender, tenha vontade

¹ Trabalho vinculado ao Núcleo de Estudos Sociedade Educação e Cultura (Nesec), grupo de pesquisa do CNPq.

² Docente dos cursos de Educação Física/Regional Jataí/UFG, coordenadora de área do Pibid Educação Física. E-mail: renatafef@hotmail.com

³ Professora da rede municipal de ensino, supervisora do Pibid Educação Física. E-mail: elisffreitas15@hotmail.com

de mudar, tenha posicionamento crítico e criativo, conheça seus limites e possibilidades, dentre outros atributos.

Justificativa

Por meio do Pibid, os alunos bolsistas do curso de licenciatura em Educação Física têm oportunidade de vivenciar a prática docente no contexto escolar ainda durante sua formação, sob orientação de uma professora supervisora (docente da área de Educação Física da escola) e de uma coordenadora de área (docente do curso de Educação Física). Estas habilidades e características necessárias ao exercício da sua função, como professores de Educação Física escolar, podem ser constituídas gradualmente, por meio da vivência prática, em relação intrínseca com os conteúdos teóricos que são vistos na faculdade, e sob orientação de dois profissionais que poderão ajudar a resolver os impasses, as dúvidas e as dificuldades.

Essa experiência pode evitar certas situações, como a relatada por Borges (1998), de que os professores de Educação Física afirmam que sua prática é muito distante do que é aprendido na sua formação acadêmica, ou seja, a prática é diferente da teoria. De acordo com a autora, as disciplinas vivenciadas na licenciatura e que parecem influenciar diretamente na prática profissional são predominantemente as que se aproximam, de alguma forma, do saber prático, ou seja, do saber-fazer.

A fragilidade na formação dos professores pode ser atenuada, portanto, com situações e oportunidades de vivência prática, dentro do espaço escolar, que permitam a construção do saber docente ainda durante o curso de formação, com oportunidade para errar, acertar, refletir e refazer suas ações e opções. O Pibid é um espaço onde esta formação pode ocorrer, pois são trabalhadas as experiências práticas, mas também os estudos teóricos e as reflexões em grupo, que contribuem na reflexão individual e coletiva. Afinal, segundo Coêlho (2006), mais importante do que formar profissionais é formar pessoas que estudem, busquem o saber e que, no exercício de suas atividades e funções, em vários contextos e momentos, superem a competência técnica. É preciso, conforme o autor, que a educação superior não apenas transmita “conhecimentos reduzidos a coisas, a verdades, a realidades prontas, nem profissionalizar os alunos e adestrar mão-de-obra para o mercado, mas formar o homem” (p. 51). A finalidade da formação que ocorre na universidade,

portanto, deve superar a dicotomia teoria-prática e formar para a autonomia e para a reflexão crítica.

Objetivo

O objetivo do Pibid Educação Física é permitir a aproximação do acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física do CAJ/UFG do dia-a-dia da escola pública, para que ele se reconheça no papel de professor, bem como contribuir com a escola parceira, na troca de experiências e vivências didático-pedagógicas.

Metodologia

Para o desenvolvimento das atividades do subprojeto de Educação Física, do Pibid, foram previstas as seguintes ações, no início da intervenção na escola:

- a) definir as demanda/necessidades da área de Educação Física Escolar em comum acordo com o grupo de professores da escola, bem como com os bolsistas;
- b) elaborar e/ou selecionar o referencial teórico que auxiliará no processo de capacitação teórica e de reflexão coletiva dos envolvidos;
- c) planejar as atividades a serem trabalhadas com o professor supervisor e os alunos bolsistas a partir de temáticas geradas em relação aos problemas da escola;
- d) cumprir calendário de reuniões de estudos temáticos com participação de bolsistas e professores envolvidos no subprojeto, para discussão sobre questões metodológicas relacionadas ao ensino de Educação Física;
- e) cumprir carga horária semanal de no mínimo vinte horas, atuando três vezes por semana ou mais na escola, conforme a necessidade;
- f) desenvolver atividades teóricas e práticas, tanto em sala de aula quanto nos outros espaços disponíveis na escola, em conjunto com o professor de Educação Física da turma (supervisor), de modo a contemplar os conteúdos da Educação Física, de modo especial: jogos, dança, desporto, ginástica e lutas;
- g) participar de congressos e outros eventos científicos, com publicação de resumos ou artigos e apresentação de trabalho (pôster, comunicação oral ou relato de experiência) que exponha o trabalho dos bolsistas e professores envolvidos no Pibid.

As metodologias adotadas nas aulas são definidas em conjunto, a partir de análise do grupo de trabalho composto por bolsistas de iniciação à docência e supervisor, bem como devem estar articuladas às futuras demandas da escola parceira. Isso ocorreu durante todo o primeiro semestre letivo.

A cada ano, diminui o número de vestibulandos que procuram os cursos de Licenciatura em Educação Física/CAJ/UFG. Além disso, nem sempre os acadêmicos e egressos se interessam em trabalhar em escolas, preferindo outros espaços. Por isso, temos incentivado os acadêmicos a procurarem a escola como ambiente de atuação profissional, e acreditamos que, por meio do Pibid, poderemos atenuar esse tipo de problema, pois durante a prática pedagógica na escola, o acadêmico tem a oportunidade de conciliar o conteúdo teórico e metodológico apreendido durante sua formação com os elementos da realidade escolar, como o espaço físico, o material pedagógico, a proposta pedagógica, as relações interpessoais, etc. Assim, a prática pedagógica do profissional de Educação Física e a relação teoria-prática estará presente em todos os momentos que compõem a ação docente: no planejamento, na intervenção e na avaliação/reflexão sobre seu trabalho, que são elementos essenciais para que o acadêmico comece a se sentir seguro sobre suas ações como professor. A escola também é beneficiada pois se não todas, mas grande parte das séries ofertadas são contempladas.

Portanto, o que se pretende alcançar, com o desenvolvimento deste subprojeto, é: a elaboração de planos de trabalho condizentes com as demandas/necessidades da escola; a compilação de referenciais teóricos que auxiliem no processo de capacitação; a possibilidade de ressignificar as práticas pedagógicas tratadas como tema nas aulas de Educação Física; a contribuição para que os acadêmicos do curso vivenciem experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras articuladas com a realidade local da escola; a contribuição com a formação em serviço do professor supervisor; a viabilização de uma articulação integrada entre a universidade e a educação básica; a avaliação constante das ações desenvolvidas e, a partir dessa avaliação, reestruturação das próximas intervenções; o incentivo à valorização da Educação Física como um componente curricular a partir da promoção do reconhecimento, pela comunidade escolar, de sua contribuição na formação dos alunos; a participação em encontros relacionados à área de formação

inicial e continuada de professores de Educação Física e do Pibid para divulgação e compartilhamento dos resultados dos trabalhos desenvolvidos; e a programação de oficinas sobre temáticas a serem ministradas na escola parceira, definidas em comum acordo com o professor supervisor e desenvolvidas conforme disponibilidade do cronograma da escola.

Resultados/Conclusão

O Pibid é uma possibilidade do licenciando aperfeiçoar sua experiência no campo de atuação profissional, antes de se formar, o que permite a constante reformulação de conhecimentos e de revisão de conceitos teóricos e práticos. Outrossim, aproxima este aluno das situações didático-pedagógicas concretas, com as quais se depara no ambiente escolar.

Em síntese, o que se espera com o desenvolvimento desta experiência, é a melhoria das condições de aprendizagem e de atuação dos bolsistas de iniciação à docência, da professora supervisora e da professora coordenadora de área, bem como de todo o coletivo escolar que nela se envolver. Trata-se de um espaço de formação coletivo e dinâmico, com características ricas e de grande relevância para a educação que ocorre tanto na educação básica quanto no ensino superior. Existem dificuldades e muitos problemas são enfrentados no cotidiano do subprojeto, mas a equipe tem conseguido superá-los com criatividade e disposição.

Referências

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

COÊLHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. Campinas: Papirus, 2006. p. 43-63.

Fonte de financiamento: Capes

O USO DE MONITORIA E OFICINA NO ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

GUARDA, TATIANE ALVES DA¹; **SOUZA**, CARLA MICHELLE DE LIMA²; **LEÃO**, FERNANDA³; **ALVES**, VALERIA⁴; **SIQUEIRA**, Rafael⁵

Palavras-chave: Monitorias, Ensino de Matemática, Oficinas, Resolução de Problemas.

Este resumo é um recorte do trabalho desenvolvido pelo subprojeto de Matemática do PIBID da Regional de Jataí – GO numa escola pública de ensino fundamental II – 6º ao 9º ano – nos períodos matutino e vespertino. Nesse sentido, as ações do mesmo são divididas em: reuniões coletivas e ações que ocorrem na escola parceira. Nas reuniões estudamos teorias, planejamos atividades, refletimos sobre o que foi desenvolvido e confeccionamos materiais de ensino.

Já na escola, as ações estão divididas em: auxílios à professora supervisora em sala de aula, desenvolvimento de oficinas e monitorias. Nesse sentido, a escola disponibiliza uma sala para as monitorias do PIBID, que acontecem em horários determinados pela professora supervisora no período do contra turno das aulas. O recorte aqui trazido refere-se às monitorias e a oficina de resolução de problemas e o cenário matemático. O referencial teórico aqui dotado baseia-se em: Huanca (2008), Bezerra, Araújo e Borges (2008), Selva e Camargo (2009), Pólya (1995), Nacarato (2004-2005), Almeida e Ferreira (2010).

Monitorias

As monitorias foram desenvolvidas com alunos do 6º ao 9º do ensino fundamental II e teve como objetivo esclarecer dúvidas específicas decorrentes aos

¹ Graduanda em matemática. Instituto de Ciências Exatas da Regional Jataí/UFG – e-mail: tatianepv0726@gmail.com

² Graduanda em matemática. Instituto de Ciências Exatas da Regional Jataí/UFG – e-mail: Carla-michelle07@hotmail.com

³ Graduanda em matemática. Instituto de Ciências Exatas da Regional Jataí/UFG – e-mail: fernandaleao10@gmail.com

⁴ Supervisora do PIBID. Colégio Municipal Luziano Dias - e-mail: valleory@bol.com.br

⁵ Orientador do PIBID. Instituto de Ciências Exatas da Regional Jataí/UFG - e-mail: Rafael.educ@gmail.com

conteúdos trabalhados em sala de aula. Para tanto, utilizamos várias metodologias, mas em especial a resolução de problemas.

Segundo Bezerra, Araújo e Borges (2008, p. 04), as monitorias são indispensáveis, pois contribuem

para melhorar o processo ensino-aprendizagem, e uma melhor compreensão dos objetivos e da importância das disciplinas [...], além do mais, tem auxiliado a desenvolver no que diz respeito ao monitor, tanto no âmbito pessoal, melhorando o seu relacionamento com os demais alunos, quanto no profissional, proporcionando um maior conhecimento dos conteúdos inerentes a disciplina. (BEZERRA; ARAÚJO; BORGES, 2008, p. 04).

Sobre o trabalho desenvolvido, um ponto que chamou a atenção foi o fato de que os alunos quase não compareciam as monitorias. Isto preocupou-nos! Pois evidenciou algumas posturas adotadas pelos mesmos que, de certa forma, comprometeu a aprendizagem e impactou na efetivação de atividades desenvolvidas. No entanto, também percebemos que aqueles que frequentavam as monitorias, tiveram melhorias na aprendizagem matemática.

Oficina Resolvendo Problemas e o Cenário Mático

As oficinas de matemática ocorriam em horário normal de aula e junto à professora supervisora. Para tanto, verificávamos as dificuldades dos alunos em determinados conteúdos e elaborávamos oficinas para ajudar na aprendizagem dos mesmos. Nesse sentido, no período de janeiro até a presente data foram elaboradas as oficinas de: resolução de problemas, jogos, cartas, trilhas, jogos que envolviam a tecnologia e ábaco.

O recorte desse trabalho refere-se à Resolução de Problemas e ao Cenário Mático. Esta foi realizada com turmas de 6º anos nos períodos matutino e vespertino. Segundo a professora, a dificuldade dos alunos era interpretação de texto matemático relacionado aos números naturais e as operações básicas. Para tanto, tivemos como objetivos: desenvolver a capacidade de pensar, investigar, analisar e discutir problemas e ideias matemáticas; bem como interpretar e compreender problemas, conceitos e operações relacionadas aos números naturais por meio da resolução de problemas.

Entendemos, como Allevato e Onuchic (2005; 2007), que a resolução de problemas deve ser feita de modo colaborativo, onde o professor e aluno trabalham juntos para obterem um aprendizado significativo, ou seja, a partir do problema vai se construindo um conhecimento matemático escolar. Mas, para isto acontecer, é necessário é necessário deixar o aluno pensar, raciocinar, buscar caminhos para conseguir resolver os problemas.

Nesse sentido, buscamos auxiliá-los os alunos na compreensão do conteúdo de números naturais e suas operações, mas também no entendimento de como se resolve um problema, além de perspectivar um certo tipo interação na sala de aula.

Observamos que essa atividade foi desenvolvida da seguinte maneira: primeiramente, formamos grupos com quatro alunos cada um, em seguida os bolsistas PIBIDianos distribuíram uma lista com problemas para os grupos, onde eles deveriam resolver de acordo com as questões que nela continha.

Inicialmente, deixamos-os discutirem entre si, sem a nossa interferência. Depois começamos a interagir, interferir e auxiliar os alunos na resolução do problema. Percebemos, nesta atividade, um número considerável de erros; isto nos possibilitou concluir que os alunos tiveram mais dificuldade em interpretar os problemas. Evidenciamos que a maior dificuldade foi em extrair dados e interpretá-los, mas que, apesar das dificuldades, os alunos conseguiram compreender como se pode resolver um problema.

Posteriormente, num segundo momento, buscamos elaborar com os alunos destas turmas um Cenário Mático, que é uma atividade referente à elaboração de situações problemas. Para isso, foram distribuídos na sala 15 cenários plastificados em forma de imagens coloridas, no tamanho A4, tal como pode ser observado a seguir:



Figura 1: Imagens distribuídas aos alunos no Cenário Mático.

Os alunos formaram grupos de quatro e, em seguida, escolheram duas figuras quaisquer para elaborar um problema. Estas imagens continham vários temas que envolviam o cotidiano do aluno. Os mesmos foram orientados a elaborar um problema e a resposta para o mesmo. Por fim, os grupos deveriam montar um cartaz e expor o problema para a turma.

Nesta atividade, os alunos ficaram livres para criarem seus problemas, os mesmos interagiram entre si, houve a participação de todos. Observamos que os educandos participaram ativamente desta atividade e com muita criatividade.

Pudemos perceber que, inicialmente, os alunos não tinham muita noção de como elaborar um problema. Assim, nos bolsistas e com auxílio da professora, começamos a interferir e auxiliá-los nessa elaboração. No decorrer da atividade, vimos que dúvidas foram surgindo, mas sempre buscávamos esclarecê-las. Destacamos, também, que os alunos foram bastante criativos e nos surpreenderam com suas questões que foram expostas em cartazes e apresentadas à turma toda.

Entendemos que este tipo de atividade pode dar oportunidade ao aluno de comunicar suas ideias e argumentar em defesa delas, bem como desenvolver sua criatividade, autonomia e trabalhar com o outro.

Algumas Considerações

A utilização das monitorias e das oficinas possibilitou-nos conhecer o que é importante no processo de ensino e aprendizagem, assim como também revelou os limites dos recursos utilizados.

Entendemos que o trabalho realizado foi de grande relevância para os alunos, pois contribuiu na aprendizagem de conceitos matemáticos. Foi possível verificar, também, que os alunos demonstraram interesse em aprender, pois muitos alunos procuravam os bolsistas para que os auxiliarem em suas dificuldades.

Percebemos, ainda, que a utilização da metodologia de resolução de problemas deu oportunidade à turma para trabalhar em equipes, levando-os a discutirem e levantarem dúvidas, a criarem hipóteses e as justificarem, o que pode proporcionou a construção de estratégias e pensamentos próprios. Além disso, observamos que o trabalho desenvolvido no subprojeto de matemática do PIBID, nos permitiu um contato com o cotidiano escolar o que vem possibilitando uma troca de saberes e experiências para os pibidianos e para os formadores de professores, e tem contribuído para com o crescimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HUANCA, R. R. H. **Um olhar para a sala de aula a partir da resolução de problemas e modelação matemática.** I Seminário em Resolução de Problemas – I SERP. Universidade Estadual Julio Mesquita (UNESP - Rio Claro). Rio Claro, SP 2008, p. 3-13

Rocha, Vilmondes; CRUCIOL Daniela Fernandes; SOUZA, Raquel Cristyna de. **Elaboração e resolução de problemas por alunos do sexto ano do ensino fundamental com base em cenários fotográficos.** XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba-PR, 2013.

BEZERRA, F. T. C.; ARAÚJO, L. M.; BORGES, P. de F.. Monitoria para o ensino e contextualização da matemática para os cursos de agronomia, ciências biológicas e zootecnia do CCA-UFPB. **Anais... XI Encontro de Iniciação à Docência.** Cidade Universitária - João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, p. 1-5, 9 a 11 de abr. 2008. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/monitoriapet/ANAIS/Area4/4CCA DCFSMT05.pdf. Acesso em: 17 out. 2014.

SELVA, Kelly Regina; CAMARGO, Mariza. **O jogo matemático como recurso para a construção de conhecimento.** **Anais...** X Encontro Gaúcho de Educação Matemática, 10. Ijuí, RS, 02 a 05 de jun. 2009.

G., Polya. **A arte de resolver problemas:** um novo aspecto do método matemático. Tradução de H. L. de Araújo. Rio de Janeiro, RJ: Interciência, 1995.

NACARATO, Adair Mendes. Eu Trabalho Primeiro no Concreto. **Revista de Educação Matemática.** Sociedade Brasileira de Educação Matemática. ano 9. n. 9-10. p. 1-6. 2004-2005. Disponível em: <http://www.sbempaulista.org.br/RevEdMatVol9.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015

ALMEIDA, A. L.; FERREIRA, A. C.. **Ensinando e Aprendendo Análise Combinatória com ênfase na Comunicação Matemática**. 2010. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Produto Educacional).

PIBID, TRABALHANDO EM UMA VIA DE MÃO DUPLA

MORAES, Taylon Cavalcante¹; **NETO**, Geraldo Borges Martins²; **MARTINS**, Karolina Sousa³; **ALVES**, VALERIA⁴; **SILVA**, Rafael Siqueira⁵

Palavras-chave: PIBID, Estocartia, Auxílio em Sala de Aula, Matemática.

Introdução

O presente resumo trata do trabalho desenvolvido pelo subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), do curso de Licenciatura em Matemática da Regional de Jataí, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente essa equipe é constituída por 9 (nove) integrantes⁶, mais especificamente: 2 (dois) coordenadores – professores efetivos da coordenação da Matemática; 1 (um) professora supervisora – professora regente da escola campo; 6 (seis) monitores – alunos selecionados segundo exigências do edital interno.

Um dos objetivos do subprojeto de matemática é proporcionar aos alunos de licenciatura um conhecimento do ambiente escolar e uma melhoria na relação teoria e prática. Visando, assim, contribuir para formação profissional do professor.

Desse modo, o subprojeto de matemática foi/é desenvolvido em uma instituição de ensino de público municipal na cidade de Jataí-GO. As atividades e ações acontecem com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, o trabalho da equipe de matemática é organizado de forma que nós, bolsistas, tenhamos contato direto com a sala de aula e com os alunos, bem como, momentos para planejamento e reflexões sobre a nossas ações e práticas.

¹ Graduando em matemática. Unidade Especial de Ciências Exatas e Tecnológicas da Regional Jataí/UFG – e-mail: tayloncavalcanteufg@hotmail.com;

² Graduando em matemática. Unidade Especial de Ciências Exatas e Tecnológicas da Regional Jataí/UFG – e-mail: geraldoneto-94@hotmail.com;

³ Graduanda em matemática. Unidade Especial de Ciências Exatas e Tecnológicas da Regional Jataí/UFG – e-mail: karol.martins08@gmail.com;

⁴ Supervisora do PIBID. Colégio???? - e-mail: valleory@bol.com.br;

⁵ Orientadora voluntária do PIBID. Unidade Especial de Ciências Exatas e Tecnológicas da Regional da Regional Jataí/UFG - e-mail: rafael.educ@gmail.com;

⁶ Todos integrantes do grupo são bolsistas do PIBID, exceto a professora “coordenadora” que é voluntária no projeto.

As ações que ocorrem na escola são divididas em: monitorias extraclases; auxílio à professora em sala de aula; oficinas e reunião semanais para planejamento. Dentre estas atividades realizadas, o recorte neste resumo se dará no trabalho de auxiliar à professora em sala de aula e na oficina intitulada de “Estocartia”.

Auxílio à professora

O auxílio à professora acontece durante as aulas, nessa atividade nós bolsistas atuamos diretamente em sala de aula, com o intuito de esclarecer dúvidas dos alunos referentes ao conteúdo ministrado pela professora, com isso buscamos construir uma via de mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo em que nos contribuimos para o ensino e aprendizagem dos alunos, nos beneficiamos da experiência vivenciada com essa atividade. Destacamos que nós, bolsista, auxiliamos a professora em sala de aula em todas as turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

As intervenções ocorrem de acordo com a necessidade da turma e de cada aluno. Entendemos que é necessário tomar cuidado para não exceder o limite de ajuda, pois acreditamos que os alunos precisam tentar resolver os exercícios e os problemas sozinhos e ter tempo para isto. De acordo com Soares e Pinto (2001, p. 6), quando um aluno resolve um problema, uma atividade, ele precisa de

um tempo para pensar e arquitetar um plano de ação, uma estratégia que poderá levá-lo à solução e, por isso, tornam-se mais interessantes do que os problemas padrões. Eles aguçam a curiosidade do aluno e permitem que o mesmo desenvolva sua criatividade, a sua iniciativa e seu espírito explorador. (SOARES; PINTO, 2001, p. 6)

Compreendemos que o auxílio à professora foi/é fundamental para a aprendizagem matemática dos alunos e que ela permitiu-nos um maior contato com os educandos, bem como a possibilidade de conhecer as facilidades e dificuldades de se ensinar e aprender matemática escolar.

Estocartia

No que se refere à atividade da “Estocartia”, este jogo foi elaborado com o propósito específico de trabalhar as principais medidas de tendência central da

Estatística Descritiva, a saber: a média, a mediana e a moda. Entendemos, tal como Smole, Diniz e Milani (2007), que a utilização de jogos em sala de aula pode modificar o modelo tradicional de ensino e que quando bem planejado e orientado, o trabalho com jogos nas aulas de matemática possibilita o desenvolvimento de potencialidades relacionadas ao raciocínio lógico.

Consideramos que este jogo se trata também de um jogo de estratégia. Como utilizamos cartas de um baralho, então o fator sorte não pode ser totalmente desprezado, mas o jogador deve estabelecer uma estratégia no sentido de procurar obter a melhor pontuação possível em sua jogada. Cada jogada será provavelmente diferente da anterior e o jogo nunca perde o sentido como jogo. O jogo foi elaborado para ser aplicado na turma do nono ano do ensino fundamental e foram utilizadas 72 cartas de um baralho comum numeradas de 2 a 10, com quatro cartas de cada número e uma folha de papel para anotações das jogadas. Para este jogo utilizamos apenas o número da carta e não o naipe. O objetivo do jogo é obter o maior número de pontos. As pontuações serão obtidas em função dos maiores valores de uma das medidas de posição, dentre a média, a mediana ou a moda. Em cada rodada um dos jogadores que retirar o maior número da face de um dado escolherá qual dessas medidas de posição será utilizada.

Esse jogo utilizava um baralho com 54 cartas personalizado com expressões algébricas, cujo objetivo era formar pares de cartas em que uma das cartas tinha expressões completas e na outra expressão simplificada.

Para realizar essa oficina nos dividimos os alunos em grupos de no máximo quatro alunos, onde cada aluno iniciava o jogo com seis cartas e quem formasse os três pares primeiro ganhava o jogo.

Primeiramente, explicamos como aconteceria o jogo, entregamos uma folha para os alunos registrarem suas jogadas e deixamos inicialmente conhecerem o jogo. Depois de um determinado tempo, interrompemos o jogo para que eles pudessem responder as questões propostas, porque acreditávamos que assim eles conseguiram diferenciar o cálculo da mediana quando se estava com 5 cartas daquela que ocorre quando se está com 6 cartas e que não havia uma medida de

tendência mais viável para se ganhar o jogo, era por sorte, dependia mesmo era das cartas que o jogador tinha em mãos.

O jogo obteve sucesso "em partes", pois como os alunos ficaram animados com o jogo, eles participaram e conseguiram atingir o objetivo do jogo – aprender estatística descritiva; concluímos isso a partir dos relatos da professora supervisora em relação ao conteúdo.

A outra questão, por o jogo não ter obtido sucesso total, foi que no momento em que o interrompemos para que os alunos respondessem as questões do registro, percebemos certa desmotivação deles.

Pudemos inferir que, para os alunos, responderem as questões, era necessário que eles já jogassem anotando as rodadas no registro e logo após respondessem as questões. Como Grandó (2001, p. 1), percebemos a necessidade de atividades lúdicas acompanha o indivíduo ao longo de toda sua existência:

[...] a necessidade do Homem em desenvolver as atividades lúdicas, ou seja, atividades cujo fim seja o prazer que a própria atividade pode oferecer, determina a criação de diferentes jogos e brincadeiras. Esta necessidade não é minimizada ou modificada em função da idade do indivíduo. Exercer as atividades lúdicas representa uma necessidade para as pessoas em qualquer momento de suas vidas. (p. 1)

Nesse sentido, percebemos que quando pedimos para os alunos pararem de jogar para registrarem suas jogadas e responderem as questões, acabamos por romper com um momento de prazer, o prazer de jogar. Isto influenciou na participação dos alunos na resolução dos questionários.

Para finalizar, de um modo geral, percebemos que os alunos se envolveram muito no jogo e que buscavam/elaboravam estratégias de jogadas com o intuito de ganhar. Destacamos ainda que, em alguns momentos, houve dúvidas e dificuldades nas jogadas e na resolução das questões, mas que buscávamos esclarecê-las. Destacamos, também, que os alunos foram bastante criativos e nos surpreenderam com suas estratégias de jogo.

Algumas Considerações

É válido lembrar que o intuito deste texto é dar indícios do trabalho que está sendo realizado pelo subprojeto da Matemática, no qual acreditamos estar alcançando resultados interessantes quanto o ensino e aprendizagem dos alunos escolares em matemática.

No que se refere ao auxílio em sala de aula e à oficina “Estocartia”, estes permitiram-nos conhecer parte do que é importante no processo de ensino e aprendizagem, bem como suas potencialidades e limites dos recursos utilizados.

Percebemos, ainda, que o trabalho realizado foi fundamental para a aprendizagem matemática dos alunos, visto que contribuíram na aprendizagem de conceitos.

Observamos, ainda, que a utilização de jogos deu condições para que os alunos discutissem e levantassem dúvidas, criassem hipóteses e as justificassem, o que pode proporcionou a construção de estratégias e pensamentos próprios.

Além disso, observamos que o trabalho desenvolvido no subprojeto de matemática do PIBID, propiciou um contato com o cotidiano escolar, a troca de saberes e experiências para os pibidianos e para os formadores de professores, e tem contribuído para a permanência dos pibidianos no curso e para com o crescimento pessoal e profissional.

Referências

GRANDO, R. C. **O Jogo e a Matemática no Contexto da Sala de Aula**. 2. ed. São Paulo, SP: Paulus, 2008.

GRANDO, R. C. O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. 2000. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M. I.; MILANI, E. **Cadernos do Mathema, jogos de matemática do 6º ao 9º ano**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

SOARES, Maria Teresa Carneiro; PINTO, Neuza Bertoni. Metodologia da resolução de problemas. In: **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED**: intelectuais, conhecimento e espaço público. 24ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001, p. 1-9. Disponível em: http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_24/metodologia.pdf. Acesso em: 30 out. 2015.