

Anais do
V Seminário Institucional do PIBID
III Simpósio Nacional sobre
Docência na Educação Básica

Ser professor: desafios e possibilidades

ISBN 978-85-7727-773-5

11 a 13 de
junho de 2015



Cristiane Antonia Hauschild

Ana Luiza Rhod

Jane Herber

(Coord.)

Anais do V Seminário Institucional do PIBID Univates e III Simpósio Nacional sobre Docência na Educação Básica: ser professor: desafios e possibilidades

Editora Evangraf

1ª edição

Porto Alegre, 2015



Centro Universitário UNIVATES

Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari

Vice-Reitor e Presidente da Fuvates: Prof. Me. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Madalena Dullius

Pró-Reitora de Ensino: Profa. Ma. Luciana Carvalho Fernandes

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional: Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaeher

Rua Avelino Tallini, 171 - Cx. Postal 155 - CEP 95900-000 - Lajeado - RS - Brasil

Fone/Fax: (51) 3714-7000 - Ligação gratuita: 0800 7070809

E-mail: pibid@univates.br

Site: <http://www.univates.br/pibid>

- S471 Seminário Institucional do PIBIB Univates (5.: 2015 : Lajeado, RS) e Simpósio Nacional sobre Docência na Educação Básica (3.: 2015 : Lajeado, RS).
Anais do V Seminário Institucional do PIBID Univates e III Simpósio Nacional sobre Docência na Educação Básica: ser professor: desafios e possibilidades, 11 a 13 de junho de 2015, Lajeado, RS / Cristiane Antonia Hauschild, Ana Luiza Rhod, Jane Herber (Coord.) - Porto Alegre : Editora Evangraf, 2015.

486 p.

ISBN 978-85-7727-773-5

1. Educação 2. Formação de Professores 3. Anais I. Título

CDU: 377.8

Catálogo na publicação - Biblioteca da Univates

**Os textos aqui reproduzidos são de exclusiva
responsabilidade de seus autores.**

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profa. Ma. Cristiane Antonia Hauschild – Coordenação Geral
 Profa. Dra. Maria Madalena Dullius
 Profa. Ma. Jane Herber
 Profa. Ma. Adriana Magedanz
 Profa. Ma. Alessandra Brod
 Profa. Ma. Fabiane Olegário
 Profa. Ma. Laura Verônica Rodriguez Imbriaco
 Profa. Dra. Márcia Solange Volkmer
 Profa. Dra. Ieda Maria Giongo
 Profa. Dra. Andréia Aparecida Guimarães Strohschoen
 Aline Raquel Konrath
 Ana Luiza Rhod
 Cláudia Taís Kämmer
 Cristiani Reimers

COMISSÃO CIENTÍFICA

| | |
|--|---|
| Profa. Ma. Adriana Magedanz – UNIVATES | Prof. Dr. Luís Fernando Laroque – UNIVATES |
| Profa. Ma. Adriana Belmonte Bergmann – UNIVATES | Prof. Me. Marcelo Vettori – PUCRS |
| Profa. Ma. Adriana Breda – PUCRS | Profa. Dra. Márcia Jussara Hepp Rehfeldt – UNIVATES |
| Profa. Ma. Adriana Mendonça Destro – UNISUL | Profa. Dra. Márcia Marlene Stentzler – UNESPAR |
| Profa. Ma. Alessandra Brod – UNIVATES | Profa. Dra. Márcia Solange Volkmer – UNIVATES |
| Profa. Dra. Ana Lúcia Becker Rohlfs – UNISC | Prof. Me. Marcus Eduardo Maciel Ribeiro – UNIVATES |
| Profa. Dra. Andréia Aparecida Guimarães Strohschoen – UNIVATES | Profa. Dra. Maria Isabel Lopes – UNIVATES |
| Profa. Ma. Andréia Spessatto De Maman – UNIVATES | Profa. Dra. Maria Madalena Dullius – UNIVATES |
| Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz – UNIVATES | Profa. Dra. Mariane Inês Ohlweiler – UNIVATES |
| Profa. Ma. Claudia Inês Horn – UNIVATES | Profa. Ma. Maribel Girelli – UNIVATES |
| Profa. Ma. Cláudia Rosana de Souza – UNIVATES | Profa. Ma. Maristela Juchum – UNIVATES |
| Profa. Ma. Cristiane Antonia Hauschild – UNIVATES | Profa. Dra. Marli Teresinha Quartieri – UNIVATES |
| Profa. Ma. Daiani Clesnei da Rosa – UNIVATES | Profa. Ma. Marta Maggi Guerizoli – UNIVATES |
| Profa. Ma. Daniela Cristina Schossler – UNIVATES | Prof. Dr. Mateus Dalmáz – UNIVATES |
| Profa. Ma. Danise Vivian – UNIVATES | Prof. Dr. Maurivan Güntzel Ramos – PUCRS |
| Profa. Dra. Elisete Maria De Freitas – UNIVATES | Profa. Dra. Miriam Inês Marchi – UNIVATES |
| Profa. Dra. Eniz Conceição Oliveira – UNIVATES | Prof. Me. Ricardo Antônio Faustino da Silva Braz – UFERSA |
| Profa. Ma. Fabiane Olegário – UNIVATES | Prof. Me. Sérgio Nunes Lopes – UNIVATES |
| Profa. Dra. Gicele Maria Cervi – FURB | Profa. Dra. Silvana Neumann Martins – UNIVATES |
| Profa. Dra. Grasiela Kieling Bublitz – UNIVATES | Profa. Dra. Silvana Rossetti Faleiro – UNIVATES |
| Prof. Me. Guy Barros Barcellos – PUCRS | Profa. Dra. Susana Silva de Sousa – UNIVATES |
| Profa. Dra. Ieda Maria Giongo – UNIVATES | Profa. Ma. Tania Micheline Miorando – UNIVATES |
| Prof. Dr. Ítalo Gabriel Neide – UNIVATES | Profa. Ma. Têmis Regina Jacques Bohrer – UNIVATES |
| Profa. Ma. Jane Herber – UNIVATES | Prof. Dr. Tiago Weizenmann – UNIVATES |
| Prof. Dr. José Claudio Del Pino – UNIVATES | Profa. Ma. Viviane Raquel Backendorf – UNIVATES |
| Profa. Ma. Juliana Thiesen Fuchs – UNIVATES | Prof. Dr. Wolmar Alípio Severo Filho – UNISC |
| Profa. Ma. Kári Lúcia Forneck UNIVATES | Profa. Ma. Zulma Elizabete de Freitas Madruga – PUCRS |
| Profa. Ma. Laura Verônica Rodriguez Imbriaco – UNIVATES | |

APRESENTAÇÃO

O V Seminário Institucional e o III Simpósio Nacional sobre Docência na Educação Básica ocorreram nos dias 11, 12 e 13 de junho de 2015, nas dependências da Univates, em Lajeado – RS, e foram organizados pelo PIBID¹ Univates, pelos cursos de licenciatura, pelo programa Observatório da Educação, bem como pelos Programas de pós-graduação em Ensino e em Ensino de Ciências Exatas da Instituição.

Foram apresentados 254 trabalhos, divididos nas categorias comunicação científica, relato de experiência e material didático, além de 16 oficinas ministradas por professores da instituição e visitantes, todos dispostos a discutir os desafios e as possibilidades do SER PROFESSOR, temática deste ano.

Nos processos de formação profissional docente², constantemente algumas reflexões permeiam as discussões:

Que saberes o professor constrói e aciona ao longo da sua ação docente? Como a trajetória pessoal e profissional interfere no processo de formação e de desenvolvimento dos professores? Como o professor lida com as tensões inerentes a seu trabalho? Que estratégias formativas devem ser empreendidas, considerando: a) os novos desafios da profissão docente?, b) a necessária articulação entre a prática e a pesquisa?, c) a formação de um professor com um perfil autônomo, reflexivo, arauto de mudanças no seu contexto?, d) a importância do saber da experiência para o desenvolvimento profissional? (HILGEMAN et al., 2013, p. 31-32)³

Nesse sentido, os resumos ou artigos completos reunidos neste trabalho contribuem – se não para resolver – para apresentar possibilidades e colocar em discussão outras questões.

Aproveito para agradecer à CAPES⁴ e à Univates a possibilidade de discutir e socializar questões pertinentes à formação docente. Da mesma forma, nosso agradecimento aos professores da Comissão organizadora, aos professores membros do Comitê Científico pelo empenho e dedicação na avaliação dos trabalhos encaminhados e, de uma maneira especial, à secretaria do Pibid/Univates, aos alunos, professores, escolas parceiras e demais participantes.

Saudações pibidianas!

Cristiane Antonia Hauschild
Coordenadora dos Eventos

1 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

2 Formação profissional docente conceito compreendido aqui como formação inicial e continuada.

3 HILGEMAN, C. et al. Vivências no Pibid: contribuições à formação docente. **Revista Destaques Acadêmicos**, Vol. 5, N. 2, 2013.

4 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA..... | 14 |
| Eixo Temático: Alfabetização e letramento | |
| AS MARCAS DA ORALIDADE NO PROCESSO DA ESCRITA DE ALUNOS DA ESCOLA DO CAMPO | 15 |
| COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA..... | 20 |
| Eixo Temático: Docência e formação | |
| ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA | 21 |
| O PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 26 |
| FORMAÇÃO, PRÁTICA DOCENTE E PLANEJAMENTO: DA ARTICULAÇÃO À SINGULARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR | 32 |
| AVALIAÇÃO PSICOMOTORA DE PRÉ-ESCOLARES EM UMA ESCOLA PARCEIRA DO PIBID/ UNIVATES NO MUNICÍPIO DE ARROIO DO MEIO - RS..... | 37 |
| SABERES MOBILIZADOS POR DOCENTES NA ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM ENSINO QUE VISA À COMPREENSÃO DO CONCEITO DE PROGRESSÃO ARITMÉTICA PELOS EDUCANDOS | 41 |
| ELEMENTOS DAS AÇÕES DOCENTES POTENCIAIS NA ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE FRAÇÕES PELO ALUNO | 48 |
| EL SHOW DE FÍSICA: UMA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN AL INTERIOR DEL SEMILLERO DE APRENDIZAJE ACTIVO DE LA FÍSICA..... | 54 |
| O PIBID – SUBPROJETO QUÍMICA - NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO SUL | 59 |
| A DIALÉTICA ENTRE EDUCADOR MUSICAL E ARTISTA MUSICISTA | 64 |
| COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA..... | 70 |
| Eixo Temático: Educação e diferenças | |
| ENTRE MITOS E VERDADES: AS ALTAS HABILIDADES EM SALA DE AULA..... | 71 |
| COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA..... | 77 |
| Eixo Temático: Educação e tecnologias | |
| NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DE FLAUTA DOCE: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA..... | 78 |
| PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SAPEAÇÚ SOBRE CIÊNCIA..... | 82 |
| COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA..... | 87 |
| Eixo Temático: Experiências pedagógicas | |
| PROJETO PEDAGÓGICO: CIÊNCIAS EXACTAS, ESCOLA RURAL E COMUNIDADE..... | 88 |
| UNA APROXIMACIÓN A LAS FALENCIAS EN EL DESARROLLO MOTRIZ EN LA PRIMER INFANCIA | 92 |
| O PROCESSO HISTÓRICO E O USO DE MATERIAL MANIPULÁVEL NO ENSINO DE DIVISÃO DE FRAÇÃO | 98 |
| PIBID FURG – NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA | 102 |
| EXPLICAÇÕES DOS ESTUDANTES PARA O DIA E A NOITE – UMA INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA | 107 |
| O RELÓGIO DO SOL COMO UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA JUNTO AO PIBID | 112 |
| RELATO DE EXPERIÊNCIA..... | 116 |

Eixo Temático: Currículo e interdisciplinaridade

| | |
|--|-----|
| COLABORANDO COM O FUNCIONAMENTO E UTILIZAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR | 117 |
| HORTA ESCOLAR: UM PROJETO INTERDISCIPLINAR | 121 |

RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 126**Eixo Temático: Alfabetização e letramento**

| | |
|---|-----|
| A IMPORTÂNCIA DO JORNAL NO DESENVOLVIMENTO DE UM TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO..... | 127 |
| PIBID PEDAGOGIA: EM BUSCA DE CAMINHOS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DAS CRIANÇAS..... | 132 |
| A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DA LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL..... | 137 |
| ESTRATÉGIAS EDUCOMUNICATIVAS E CULTURAIS DO SÉCULO XXI PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA | 140 |
| ESTRATEGIAS EDUCOMUNICATIVAS Y CULTURALES DEL SIGLO XXI PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA | 145 |
| (RE)PENSANDO A MATEMÁTICA COMO LINGUAGEM NO CONTEXTO DO LETRAMENTO | 150 |

RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 156**Eixo Temático: Docência e formação**

| | |
|--|-----|
| A FORMAÇÃO INICIAL E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO LICENCIANDO EM MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM SALA DE AULA POR MEIO DO PIBID | 157 |
| PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA ATRAVÉS DE RECURSOS LÚDICOS | 163 |
| SAÚDE E LAZER NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR..... | 167 |
| O PIBID NA ESCOLA COMO INCENTIVO À PRÁTICA DOCENTE..... | 169 |
| O ESPAÇO VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MAIS UNIFRA NO ESTUDO DE RAZÕES TRIGONOMÉTRICAS: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO | 173 |
| ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PREVENÇÃO CONTRA O USO ABUSIVO DE DROGAS | 178 |

RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 183**Eixo Temático: Educação e diferenças**

| | |
|---|-----|
| FESTIVAL OLÍMPICO PARA POBLACIÓN DIVERSAMENTE EXCEPCIONAL, UNA REFLEXIÓN DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA AL RECONOCIMIENTO POR EL OTRO..... | 184 |
| A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO BRASILEIRA POR MEIO DO ENSINO DA CAPOEIRA NA ESCOLA..... | 188 |
| PIBID NA ESCOLA ROSÁRIO: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS..... | 193 |

RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 198**Eixo Temático: Educação e tecnologias**

| | |
|---|-----|
| EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS POR BOLSISTAS DO PIBID EM UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SAPEAÇÚ-BAHIA | 199 |
|---|-----|

RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 204**Eixo Temático: Experiências pedagógicas**

| | |
|---|-----|
| O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE NÚMEROS NEGATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL | 205 |
| VIVÊNCIAS DE PRÁTICAS DIFERENCIADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR | 209 |
| OFICINA DE "MATEMÁGICA": CRIANDO POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM | 213 |
| INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE UMA HORTA E USO DE MATERIAIS RECICLÁVEIS "PLANTANDO SABERES E RECICLARTE" | 218 |

| | |
|---|-----|
| EXPERIÊNCIAS ALCANÇADAS: PROJETO "A LEITURA SÓ FAZ SENTIDO... QUANDO É SENTIDA" | 223 |
| MAIS EDUCAÇÃO PROMOVENDO MAIS OPORTUNIDADES | 226 |
| OFICINA ÁRVORE DE LIVROS: COLHENDO LEITURA | 230 |
| ACONTECEU VIROU CORDEL: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR | 233 |
| PATRIMÔNIO LOCAL COMO FONTE HISTÓRICA | 238 |
| PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA JOÃO BEDA KÖRBES: EDUCAÇÃO EM SALA DE AULA E EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES | 242 |
| A CAIXA DE LEITURA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA | 245 |
| "ENTÃO GALERA, AGORA É A HORA DA EXPERIÊNCIA MALUCA" | 248 |
| EXPERIÊNCIA COMO BOLSISTA DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA | 251 |
| HISTÓRIA E LITERATURA DE CORDEL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS..... | 255 |
| INTERDISCIPLINARIDADE, CORDEL E NOVAS TECNOLOGIAS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO EM TURMAS DE EJA | 259 |
| ENSINO E APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE MENOR MÚLTIPLO COMUM: ALGUMAS REFLEXÕES..... | 264 |
| PIBID/FURG- FÍSICA | 269 |
| PIBID FÍSICA – APLICAÇÃO DE UM JOGO PARA REFORÇO E APRENDIZADO | 275 |
| SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A JOANINHA QUE PERDEU AS PINTINHAS..... | 280 |
| RELATO DE EXPERIÊNCIA LEITURA INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL: POESIA..... | 285 |
| UM DIA PARA INCLUIR? | 291 |
| A COPA DO MUNDO NO BRASIL E A "COPINHA" DO CLEMENTO PINTO | 294 |
| JOGOS DE LÓGICA E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: EXPECTATIVAS, DESAFIOS, INTEGRAÇÕES E AMIZADES!..... | 297 |
| OLHAR DOS PAIS SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR | 301 |

OFICINAS 305

| | |
|---|-----|
| ASTRONOMIA NO PLANETÁRIO MÓVEL E OS CONTEÚDOS CURRICULARES | 306 |
| TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: SCRATH E ROBÓTICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA..... | 307 |
| OFICINA DE CRIAÇÃO TRIDIMENSIONAL | 308 |
| DIÁLOGOS EM PAULO FREIRE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES | 309 |
| RECURSOS LÚDICOS POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 310 |
| O QUE PODE UM CURRÍCULO MESTIÇO? | 311 |
| IMPLANTAÇÃO DE MUSEU ESCOLAR DE CIÊNCIAS E CONSCIÊNCIAS | 312 |
| DO DESERTO DO CONTEUDISMO AOS LITORAIS DO PENSAMENTO..... | 313 |
| ENSINANDO E APRENDENDO SOBRE FRAÇÕES NA ESCOLA BÁSICA..... | 314 |
| UM CLICK NA LEITURA: OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA..... | 315 |
| PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA..... | 316 |
| AMBIENTE E CORPO: EXPERIMENTAÇÕES POSSÍVEIS EM UMA SALA DE AULA..... | 317 |
| UTILIZANDO TABLETS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 318 |
| EXPERIMENTOS NO ENSINO DE QUÍMICA: INSTIGANDO A CURIOSIDADE DOS ALUNOS..... | 319 |
| CENTRO DE MEMÓRIA, DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA DA UNIVATES – CMDPU, ESPAÇO DE ENSINO E PEQUISA | 320 |
| VIVÊNCIAS COM A NATUREZA COMO MEIO DE PENSAR A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAÇÃO COM O TEMA TRANSVERSAL MEIO AMBIENTE..... | 321 |

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA..... 322

Eixo Temático: Alfabetização e letramento

| | |
|---|-----|
| CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: HABILIDADE PRIMORDIAL A SER ESTIMULADA NAS CRIANÇAS EM PROL DA ALFABETIZAÇÃO..... | 323 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA PROBLEMATIZADORA VOLTADA A ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA..... | 324 |
| NEUROCIÊNCIA LINGUÍSTICA: A EXPLORAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 325 |

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA..... 326

Eixo Temático: Currículo e interdisciplinaridade

| | |
|---|-----|
| PROFESSORES E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: ENSINO MÉDIO INOVADOR NO SÉCULO XXI? | 327 |
| MOVIMENTOS E ESPAÇOS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: PENSANDO O CURRÍCULO..... | 328 |
| IMAGENS DE ESTUDANTES CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO ACERCA DAS FUNÇÕES DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE | 329 |
| PRESERVANDO A HISTÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA GETÚLIO VARGAS - UM REGISTRO DE PERTENCIMENTO À COMUNIDADE | 330 |
| O QUE OS ESTUDANTES CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO TÊM A DIZER SOBRE A ESCOLA?..... | 331 |
| SOBRE A MATEMÁTICA ESCOLAR: AS VOZES DE ESTUDANTES CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO | 332 |
| O PAPEL DA ILUSTRAÇÃO NA OBRA: OS BOLSOS DO MUNDO, DE FABIANA TASCA PERIN | 333 |

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA..... 334

Eixo Temático: Docência e formação

| | |
|---|-----|
| LIVROS DE AUTOAJUDA E OS DISCURSOS SOBRE LIMITES NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS..... | 335 |
| ESTUDO DE CASO: O PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO DE DUAS PROFESSORAS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA..... | 336 |
| NOTAS SOBRE UM GRUPO DE ESTUDOS EM MEIO À ARTE, PESQUISA E EDUCAÇÃO | 337 |
| CARACTERÍSTICAS DO PERFIL EMPREENDEDOR NO PIBID UNIVATES..... | 338 |
| LEITURA POLÍTICA DE UM PROJETO DE LEITURA | 339 |
| QUAL A VISÃO DOS PEDAGOGOS EMPRESARIAIS E DE GESTORES COM RELAÇÃO À ATUAÇÃO DOS PEDAGOGOS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO | 340 |
| PERCEPÇÕES DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO SUBPROJETO ÁREA MATEMÁTICA EM AÇÕES DE DOCÊNCIA COMPARTILHADA. | 341 |
| AS CORES COMO EIXO ESTRUTURANTE PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS EXATAS NOS ANOS INICIAIS | 342 |
| DA ESCOLA MODERNA À ESCOLA CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES..... | 343 |
| PERFIL EMPREENDEDOR DO ALUNO DE LETRAS PARTICIPANTE DO PROJETO PIBID DA UNIVATES | 344 |
| A BRINQUEDOTECA UNIVATES COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO | 345 |
| CINEMA E LITERATURA: POTÊNCIAS PARA PENSAR A INFÂNCIA | 346 |
| AS ESTRATÉGIAS DA INVESTIGAÇÃO E DA ESCUTA COMO FAVORECEDORAS DO PROTAGONISMO INFANTIL | 347 |
| O EMPREENDEDORISMO E O PROTAGONISMO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DE UMA PROFESSORA..... | 348 |
| PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA COM O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA | 349 |
| PROVA BRASIL: O DISCURSO SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 350 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA E O PIBID COMO EXPERIÊNCIA (DE)FORMAÇÃO..... | 351 |
| REFLEXÕES E PERSPECTIVAS DO PIBID/URCAMP | 352 |
| PESQUISA QUALITATIVA EM MONITORIA DE BIOLOGIA EM UM CURSO PRÉ-VESTIBULAR UNIVERSIDADE PARA TODOS: UTILIZANDO MÉTODOS ATIVOS NO ENSINO DE BIOLOGIA..... | 353 |

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA..... 354

Eixo Temático: Educação e diferenças

| | |
|--|-----|
| MANIFESTAÇÕES DA DIMENSÃO ÉTICA NO FAZER DOCENTE: RELATOS DE PRÁTICA DE UMA PROFESSORA DE TEATRO | 355 |
| INCLUSÃO DE UM ALUNO SURDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 356 |
| A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E/OU SUPERDOTAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM BOM RETIRO DO SUL/RS..... | 357 |

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA..... 358

Eixo Temático: Educação e tecnologias

| | |
|---|-----|
| USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS | 359 |
| PROVA BRASIL: UMA ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS ESCOLARES | 360 |
| A INFLUÊNCIA DAS TICS NAS ORIENTAÇÕES EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO | 361 |
| AS CONCEPÇÕES DE PESQUISA SEGUNDO ALUNOS E SEUS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA..... | 362 |
| PENSAR SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM..... | 363 |
| PERCORRER POR BRASIL E COLÔMBIA, INTERPRETAÇÃO DA TECNOLOGIA..... | 364 |

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA..... 365

Eixo Temático: Experiências pedagógicas

| | |
|---|-----|
| A EMERGÊNCIA DE TUTORIAIS A PARTIR DE PRÁTICAS LABORAIS DOS ENGENHEIROS..... | 366 |
| AMBIENTE HOSPITALAR: CORPOS INFANTIS E EXPERIÊNCIAS | 367 |
| EXPLORAÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA USANDO A MODELAGEM MATEMÁTICA EM DIFERENTES CONTEXTOS | 368 |
| MODELAGEM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA O 5º ANO..... | 369 |
| O TEMPO/ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR REFLEXIVO FRENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 370 |
| FORMAÇÃO DE INVESTIGADORES ATRAVÉS DE EXPERIMENTOS INTERATIVOS..... | 371 |
| O DESAFIO DA MONITORIA: NUANCES DA APRENDIZAGEM | 372 |
| DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS METODOLOGIAS ATIVAS..... | 373 |
| APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS POR EDUCADORES E EDUCANDOS E A INICIAÇÃO À PESQUISA | 374 |
| ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: POSSIBILIDADES PARA UMA PESQUISA | 375 |
| UMA PROPOSTA PARA TODOS | 376 |

RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 377

Eixo Temático: Alfabetização e letramento

| | |
|--|-----|
| GÊNEROS TEXTUAIS: A ARTE DE ESCREVER..... | 378 |
| AÇÕES PREVENTIVAS AO CONSUMO DE DROGAS APLICADAS NA E.E.E.F SÃO RAFAEL, CRUZEIRO DO SUL..... | 379 |

RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 380

Eixo Temático: Currículo e interdisciplinaridade

| | |
|---|-----|
| DAS FLANÂNCIAS: IMPRESSÕES E AFECÇÕES DE UM TERRITÓRIO DE PESQUISA..... | 381 |
| COMPARTILHANDO CONCEITOS INTERDISCIPLINARES | 382 |
| INTERDISCIPLINARIDADE: O QUE OS ALUNOS PENSAM? | 383 |
| INTERDISCIPLINARIDADE: CREDIBILIDADE DE BOLSISTAS MIGRANTES | 384 |
| MORTE NA TEMÁTICA INTERDISCIPLINAR | 385 |
| (RE)CONSTRUINDO UM ESPAÇO PARA AVENTURAR-SE NA INTERDISCIPLINARIDADE..... | 386 |
| GINCANA DAS ORGANELAS: DESCOBRINDO O UNIVERSO DAS ORGANELAS CELULARES | 387 |

| | |
|---|-----|
| ARTICULANDO CONHECIMENTOS ATRAVÉS DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES: UM CAMINHO POSSÍVEL..... | 388 |
| DA INTER, MULTI, TRANS/DISCIPLINARIDADE À TRANSVERSALIDADE: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA | 389 |
| PERCURSOS DO GRUPO DE PESQUISA CURRÍCULO, ESPAÇO, MOVIMENTO..... | 390 |
| PROJETOS INTERDISCIPLINARES: UMA POSSIBILIDADE DE ROMPER COM A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO | 391 |
| INTERDISCIPLINARIDADE: EXCERTOS REFLEXIVOS..... | 392 |
| A INTERDISCIPLINARIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR E ACADÊMICO | 393 |
| EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO EIXO TEMÁTICO PARA O TRABALHO INTERDISCIPLINAR NO PIBID-FURG | 394 |

RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 395

Eixo Temático: Docência e formação

| | |
|---|-----|
| CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DE PROJETO EM UMA ESCOLA DE LAJEADO/RS | 396 |
| DESVENDANDO O CÉU: AÇÕES DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS..... | 397 |
| ANÁLISE DE RESULTADOS DE PROVAS SIMULADAS DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL | 398 |
| ENTRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA DA EMEF. CAMPESTRE | 399 |
| ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLAS E 3ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO MILITAR..... | 400 |
| OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO: AÇÕES REALIZADAS POR UM GRUPO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA..... | 401 |
| FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS | 402 |
| O LABORATÓRIO DE ENSINO DE BIOLOGIA COMO APOIO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOCENTE | 403 |

RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 404

Eixo Temático: Educação e diferenças

| | |
|--|-----|
| GRUPO DE ESTUDOS "O QUE PODE A EDUCAÇÃO?": DELEUZE E A EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO | 405 |
| INCLUSÃO DENTRO E FORA DA ESCOLA..... | 406 |
| A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 407 |
| A INCLUSÃO ESCOLAR NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: OBSERVAÇÕES, POSSIBILIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS ATRAVÉS DO PIBID | 408 |
| ABRA A SUA MENTE. O QUE VOCÊ "VÊ"? | 409 |
| VIVÊNCIAS DE INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE..... | 410 |
| UM MERGULHO PELO FILME "COMO ESTRELAS NA TERRA: TODA CRIANÇA É ESPECIAL"..... | 411 |
| ESTRATÉGIAS E AÇÕES EDUCACIONAIS INCLUSIVAS..... | 412 |

RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 413

Eixo Temático: Educação e tecnologias

| | |
|---|-----|
| LETRAMENTO DIGITAL: RECORTES DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR | 414 |
| AMBIENTES VIRTUAIS COMO INCENTIVO AO ESTUDO AUTÔNOMO..... | 415 |
| ROBOTICA EDUCATIVA E INTERDISCIPLINAR | 416 |
| EDUCACIÓN EN TECNOLOGÍA, UNA PERSPECTIVA DE INTERDISCIPLINARIEDAD..... | 417 |
| ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTUDANDO A XENOFOBIA | 418 |
| JOGOS ONLINE AUXILIANDO NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS | 419 |
| FEIRA DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO CAIC - C.E. BANDEIRA TRIBUZZI | 420 |
| TABLET E COMPUTADOR COMO FERRAMENTAS NO ENSINO E APREDIZAGEM DA MATEMÁTICA E FÍSICA | 421 |

RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 422**Eixo Temático: Experiências pedagógicas**

| | |
|---|------------|
| FACILITANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA POR MEIO DE JOGOS | 423 |
| EXPERIÊNCIA DE CONSCIENTIZAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE..... | 424 |
| LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM: NARRATIVAS DE ATIVIDADES A APOIO À APRENDIZAGEM | 425 |
| EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCEPÇÕES DOS PIBIDIANOS EM UMA TURMA COM ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO | 426 |
| GINCANA DO SABER: UM NOVO JEITO DE APRENDER E ENSINAR HISTÓRIA..... | 427 |
| O USO DA COMPETIÇÃO E DA COOPERAÇÃO COMO ELEMENTOS COMPLEMENTARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 428 |
| PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR UM GRUPO DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA..... | 429 |
| INTERDISCIPLINARIDADE EM CONTÍGUO COM ÉRICO E DA VINCI..... | 430 |
| PLANETÁRIO ITINERANTE: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO NO CONTEXTO DO ENSINO NÃO-FORMAL..... | 431 |
| PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS EDUCACIONAIS: UMA MANEIRA DE QUALIFICAR A FORMAÇÃO PROFISSIONAL..... | 432 |
| TRAVEL GUIDE: A AMPLIAÇÃO DE FRONTEIRAS EM SALA DE AULA | 433 |
| A MONITORIA COMO PROCESSO FORMATIVO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: POSSIBILIDADES E TRAJETÓRIAS..... | 434 |
| EXPERIÊNCIA DE DEBATE COM ALUNOS DA ESCOLA GUIDO SEGALHO | 435 |
| PROJETO SOBRE ÉTICA E JUSTIÇA | 436 |
| PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A POSTURA DE ALUNOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA..... | 437 |
| ATIVIDADES EXPERIMENTAIS PROPORCIONANDO CURIOSIDADE E APRENDIZAGEM NA ÁREA DAS CIÊNCIAS EXATAS | 438 |
| UTILIZANDO A BEBIDA TÍPICA GAÚCHA COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM: O CHIMARRÃO ... | 439 |
| INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE NA ESCOLA | 440 |
| MAQUETES NAS AULAS DE HISTÓRIA: “CONSTRUINDO” AS CIVILIZAÇÕES FLUVIAIS | 441 |
| AÇÕES PARA DESPERTAR O INTERESSE PELAS CIÊNCIAS EXATAS | 442 |
| CINE DEBATE: FILME 12 ANOS DE ESCRAVIÃO | 443 |
| A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE: PROJETO EMPREENDEDOR POR UM DIA..... | 444 |
| AULA PRÁTICA DE EXTRAÇÃO DE DNA DE FRUTAS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE CRUZEIRO DO SUL, RIO GRANDE DO SUL | 445 |
| AVALIAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/BIOLOGIA/UCS/CAXIAS DO SUL NA EEM EVARISTO DE ANTONI..... | 446 |
| RELÓGIO COMUNITÁRIO DE CHÁS PARA O CORPO HUMANO: PESQUISANDO A CULTURA POPULAR E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO | 447 |
| REFLETINDO SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 448 |
| USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA E DA FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 449 |
| CONSTRUINDO SIGNIFICADOS PARA O CONCEITO DE FRAÇÃO COM OS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 450 |
| QUANDO PERGUNTAR INQUIETA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE UM BANCO DE PERGUNTAS..... | 451 |
| O PROJETO EXPERIMENTANDO EM CIÊNCIAS E AS AULAS EXPERIMENTAIS..... | 452 |
| CULTURA DIGITAL NA ESCOLA, FORMAS DE VIDA E ALUNOS INVESTIGADORES: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA | 453 |
| A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NUMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE LAJEADO/RS | 454 |
| A EXPERIÊNCIA DO PIBID - HISTÓRIA, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, COM A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 | 455 |
| ENSINO E APRENDIZAGEM PELA PESQUISA NO SEMINÁRIO INTEGRADO | 456 |
| RELATO DE EXPERIÊNCIA – TRABALHANDO COM A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM RIO GRANDE | 457 |

| | |
|--|-----|
| PRÁTICAS POTENCIALIZADORAS NO ENSINO SOBRE TEMPO E ESPAÇO | 458 |
| ATIVIDADES LÚDICAS COMO FACILITADORAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO MOTOR DOS ESCOLARES | 459 |
| ATIVIDADES PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NO PIBID-FURG | 460 |
| UM PASSEIO PELA FRANCOFONIA | 461 |
| A EXPERIÊNCIA DO PIBID INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA EMÍLIO MALLET EM RIO GRANDE - RS | 462 |
| PLANEJAMENTO DE SITUAÇÕES DESENCADEADORAS DE APRENDIZAGEM: ALGUMAS REFLEXÕES..... | 463 |
| DETERMINAÇÃO DE MASSA DE UM OBJETO POR MEIO DA LEI DE HOOKE..... | 464 |
| RELATO DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NAS OFICINAS DO PIBID | 465 |
| RELATO DE EXPERIÊNCIA: O DESAFIO DO PLANEJAMENTO DE AULAS DE MÚSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS, FRENTE ÀS VARIÁVEIS DE RECURSOS PEDAGÓGICOS DISPONÍVEIS | 466 |
| PIBID: DIALOGANDO COM A FRANCOFONIA..... | 467 |
| A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR COMO FERRAMENTA DE COMPREENSÃO E INTERVENÇÃO DA NATUREZA | 468 |
| LA EDUCACIÓN EN TECNOLOGÍA CON INCLUSIÓN A PERSONAS EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD AUDITIVA | 469 |

MATERIAL DIDÁTICO 471

Eixo Temático: Currículo e interdisciplinaridade

| | |
|--|-----|
| OBJETO EDUCACIONAL: "ESCRITA ESPELHADA" | 472 |
| OBJETO EDUCACIONAL: EPITÁFIO, ROMPENDO BARREIRAS | 473 |
| OBJETO EDUCACIONAL: "GINCANA NATALINA" | 474 |
| OBJETO EDUCACIONAL: GINCANA DA VINCI | 475 |

MATERIAL DIDÁTICO 476

Eixo Temático: Docência e formação

| | |
|---|-----|
| FANZINE: TRABALHANDO COM A AUTORIA E A CRIATIVIDADE | 477 |
|---|-----|

MATERIAL DIDÁTICO 478

Eixo Temático: Experiências pedagógicas

| | |
|--|-----|
| PROJETO RECREIO ESCOLAR | 479 |
| BRINQUEDOTECAS DE BOLSO: NARRATIVAS DE UMA SEQUÊNCIA DE OFICINAS REALIZADAS COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 480 |
| ABRA SUA CAIXA DE FÓSFOROS | 481 |
| EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS, UMA QUESTÃO DE CIDADANIA: MEU RECREIO VIRA HISTÓRIA..... | 482 |
| UTILIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO COMO RECURSO NA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE CONTEÚDOS EM SALA DE AULA | 483 |
| PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA..... | 484 |
| UM DIA COMO PALEONTÓLOGO: DESCOBRINDO OS FÓSSEIS | 485 |

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

Eixo Temático: Alfabetização e letramento

AS MARCAS DA ORALIDADE NO PROCESSO DA ESCRITA DE ALUNOS DA ESCOLA DO CAMPO

Elizabete Lopes Oliveira¹

Catiele Maia Santana²

Sônia Maria Teixeira de Matos³

Resumo: Admitindo-se a riqueza e dinamicidade da língua portuguesa e as possibilidades que a fazem tão plural, e, sobretudo às novas concepções linguísticas no Brasil. O presente estudo focaliza a existência de marcas da oralidade no processo da escrita de alunos da escola do campo. O tema é de grande importância por que se refere às marcas da oralidade na escrita que são frequentemente encontradas nas produções dos alunos, fazendo parte e influenciando no processo de aprendizagem. O trabalho vem motivado pelos seguintes objetivos: relacionar Bagno, Marcusch, Callu e Leite com os aspectos e resultados encontrados durante a análise descritiva efetuada em textos de alunos da escola do campo, comprovando o fato de que os textos analisados apresentam marcas da oralidade e fogem à regra da norma padrão de escrita estabelecida pela gramática normativa. Como também, comprovando que este fenômeno é comum no processo de produção de documentos escritos, por que tanto a oralidade quanto a escrita são realizações da língua e não podem ser considerados como *erro*, pois se trata de construções possíveis dentro do processo de produção escrita. Quanto ao embasamento teórico, serão utilizados textos de Bagno (2007); Marcuschi (2001); Leite e Callu (2002); recorrer-se-á, além disso, a outros autores que abordam o tema proposto. Referente à metodologia, iniciará de um raciocínio dedutivo com o estudo geral dos autores sobre o assunto, concentrando as suas abordagens para o assunto apresentado como tema. A abordagem defendida almeja ser uma grande contribuição para o campo do conhecimento humano, e especialmente para as áreas relacionadas diretamente com a linguística e produção textual.

Palavras-chave: Marcas na oralidade. Escrita. Escola do campo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma breve pesquisa sobre a existência das marcas da oralidade, encontradas nas produções de textos dos alunos da Escola Municipal Etelvino Torres de Oliveira, situada no Distrito Barra Avenida, área rural do Município de Jequié Bahia. Para o desenvolvimento foi solicitado aos alunos do 6º e 7º anos uma produção de um texto narrativo a partir da leitura de imagem.

Antes de pedir que os alunos realizassem a produção textual, foi fomentada uma discussão oral acerca das imagens para que eles levantassem ideias sobre o texto visual.

Em seguida, realizou-se uma atividade respondendo os elementos pré-textuais, sinalizando conteúdos cruciais para a elaboração do texto narrativo. Acreditamos que esta dinâmica foi muito relevante por compreender que o processo de produção de texto escrito é muito complexo, ao realizá-lo o aluno é influenciado pelos fatores externos como família e estrutura social. O conhecimento linguístico do aluno está intrinsecamente relacionado a todos estes fatores. Nesta perspectiva, deduzimos que nos textos escritos dos alunos apresentam-se traços comuns da língua falada.

Esta pesquisa foi embasada teoricamente em Bagno (2007), Gagné (2002) Leite e Callou (2002) Marcuschi, (2001) e Possenti (1996), que apontam entre outros fatores o social, que influi diretamente nos aspectos da construção da fala dos indivíduos.

Contudo, pretende-se verificar com esse trabalho a ocorrência de características orais na escrita. Relacionando-as com aspectos sociais que fazem parte do cotidiano desses alunos na educação do campo.

A LÍNGUA NO CONTEXTO SOCIAL

A língua é um dos instrumentos de poder e controle social mais complexo nas relações cotidianas; no entanto, é tida como algo exterior a nós. Desta forma, chegamos a pensar a língua como uma ferramenta que precisamos saber usá-la. —Nossa relação com a linguagem é muito mais complexa do que um simples “uso” (BAGNO, 2007, p. 17). Quando falamos em uso real, a língua constitui-se com os aspectos sociais e culturais.

1 Graduada em Letras. Pós-graduada em Língua Portuguesa. Professora na Escola Municipal Etelvino Torres e Supervisora no subprojeto Educação no campo. Licenciaturas da UESB e a Interdisciplinaridade em Educação do Campo - PIBID/UESB/CAPES - betequintolopes@hotmail.com

2 Discente do curso de Letras. Bolsista de Iniciação à Docência do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, desenvolvido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Ktielemaia@hotmail.com

3 Graduada em Ciências Sociais. Mestre em Desenvolvimento Sustentável. Professora Assistente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Coordenadora do subprojeto Educação no campo. Licenciaturas da UESB e a Interdisciplinaridade em Educação do Campo – PIBID/UESB/CAPES. Email: soninha_teixeira5@hotmail.com

Em contraposição a essa concepção dinâmica de língua, a concepção tradicional, operando com uma abstração-redução — a famosa “norma culta” —, tenta nos apresentar essa norma (em sinonímia com “a língua”) como se fosse um corpo estável, homogêneo, um produto acabado, pronto para consumo, uma caixa de ferramenta já testadas e aprovadas, que devem ser usadas para se obter determinado resultado e devolvidas para a caixa no mesmo estado em que as encontramos (BAGNO; 2007, p. 19-20).

Isso reafirma a concepção de que a norma padrão é uma abstração, pois a língua é dinâmica, entendida como uma atividade social e não apenas algo que devemos usar para termos resultado. Por se tratar de um fenômeno abstrato, a norma culta reproduz a relação língua e ideologia.

Os falares rurais por sua vez tiveram sua origem no diálogo entre as camadas mais pobres e —incultas da população, conservando ainda traços antigos.

Compreendemos que a escola do campo historicamente foi marcada pelo descaso do poder público, nunca houve de fato uma pedagogia linguística eficaz e desta forma desconhece as diferenças dialetais trazidas pelos alunos. Alguns professores da escola do campo não possuem formação específica para o ensino de língua materna.

A educação do campo em sua trajetória desenvolveu no processo de ensino e aprendizagem tendências pedagógicas voltadas para a realidade urbana. Esta prática não colabora na formação do sujeito ao ponto de não valorizar sua cultura, seu modo de falar e o sentimento de pertença na sua comunidade. A escola é sem dúvida um espaço capaz de promover o desenvolvimento da linguagem e ampliar o vocabulário dos alunos. Todavia este processo não deve acontecer de forma padronizada por que poderá excluir e estigmatizar os sujeitos inseridos no processo. Portanto é crucial propiciar ao educando um ensino que priorize as especificidades e neste contexto encontra-se o ensino da língua materna. Gagné corrobora que:

Nesta perspectiva, a escola deve visar o aumento do repertório linguístico das crianças para lhes dar a possibilidade de utilizar as variantes apropriadas às situações de comunicação mais diversas e assegurar o mais eficazmente possível as funções que a língua serve. (GAGNÉ; 2002, p. 215).

É muito comum atribuir-se juízo de valor na variação linguística em função do poder econômico dos falantes, da mesma forma que é possível perceber a variação influenciada por diferenças de origem geográficas e sociais. É preciso compreender que tanto o modo de falar como o modo de escrever de cada pessoa são distintos.

A variação atinge também o nível culto, já que a norma culta padrão, consubstanciada nas gramáticas escolares, nada mais é que uma abstração. As normas cultas regionais devem ser focalizadas como fatos dialetais e essas modalidades populares devem ser estudadas precisamente à luz dessas normas locais. (LEITE e CALLOU; 2002, p.24).

A concepção de língua ideal de prestígio é uma construção ideológica, fortalecida por conceitos arraigados, associados a processos históricos, políticos e econômicos.

Todo ato de interação verbal expressado por meio da língua realizam-se obrigatoriamente em textos. E eles, por sua vez, não têm outra forma de se apresentarem ao interlocutor a não ser oralmente ou por escrito. A oralidade e a escrita são modalidades diferentes, as quais mantêm relações mútuas, ambas são usadas para designar situações comunicativas. Ressaltando as relações entre estas modalidades, pode-se dizer que “As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no continuum que se manifestam entre essas duas modalidades de uso da língua” (MARCUSCHI; 2001, p. 34).

O letramento e oralidade são atividades interativas que se completam no contexto das práticas sociais. Atualmente, é impossível investigá-las sem tomar como referência direta ao papel dessas práticas na sociedade. Da mesma forma que não se pode observar claramente as semelhanças e diferenças entre fala e escrita sem considerar a diversificação de seus usos no dia a dia. A fala e a escrita funcionam como um contraponto formal da oralidade e do letramento.

A oralidade apresenta uma série de características como: repetição e redução de vocábulos, hesitações, pausas, marcadores conversacionais e autocorreções. A escrita tem características bem distintas da oralidade, o processo de interação por meio da escrita é acionado exatamente pela impossibilidade de uso da fala, pela distância entre os interlocutores.

Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários. Por exemplo, há quem equipare a alfabetização (domínio ativo da escrita e da leitura) com desenvolvimento. Outros sugerem que a entrada da escrita representa a entrada do raciocínio lógico e abstrato. Ambas as teses estão cheias de equívocos e não passam de mitos. Mas é evidente que a alfabetização contínua é fundamental. (MARCUSCHI; 2001, p.22).

A escrita em nossa sociedade tem um papel crucial nas situações cotidianas, ela se tornou indispensável. O uso da modalidade escrita no convívio social simboliza o progresso e adquire um valor até superior à oralidade. Enquanto que a fala é adquirida naturalmente em situações informais do cotidiano. Se pensarmos sobre o prisma da humanidade, todos os povos têm uma tradição oral. Porém, existem comunidades ágrafas que não tiveram uma tradição escrita. Entretanto, isto não significa que a oralidade é mais importante que a escrita, busca-se refletir que a oralidade é inata e tem uma primazia cronológica incomparável com a escrita.

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informações, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2001, p. 17).

Neste sentido, compreende-se que a escrita deve designar as formações discursivas, e não se restringir ao plano do código. A modalidade oral é nossa língua natural, e tem um papel social interativo para fins discursivos.

Essa mudança de visão foi mais acentuada a partir dos anos 80 em contraposição aos estudos de décadas anteriores que definiam oralidade e escrita como opostas. Naquele tempo, predominava a noção de supremacia da escrita, atribuindo-lhe valores intrínsecos no uso da língua, desconsiderando a relação oralidade e letramento como práticas sociais.

Qualquer língua oferece inúmeras possibilidades de variação e de uso. Isso comprova que a língua é um sistema aberto, porém em construção.

ANÁLISE DO CORPUS

Os exemplos abaixo são trechos de textos escritos pelos alunos do 6º e 7º ano a análise desse *corpus* – restringe-se apenas em constatar a ocorrência de marcas da oralidade, em textos escritos dos alunos, citados acima sem emitir juízo de valor ao conteúdo produzido por eles.

Trechos escritos pelo 6º ano

Escrita fonética

- Elas estavam andando pelo bosque [...] *direpente* (**de repente**)
- Era uma vez uma menina e um *minino* (**menino**)
- [...] e ficaram *comedo* [...] (**com medo**)
- Era uma *veis* [...] (**vez**)

Marcador conversacional

- e) —[...] e aí apareceu um jacaré [...]

Ausência de concordância verbal

- f) —[...] Os dois meninos gritava porque viu o jacaré. (**gritavam/viram**)
- [...] Eles foi pega um pouco de água (**foram**)
- [...] Eles estava fazendo um piquenique (**estavam**)

Repetição

- i) —Era uma vez um menino e uma menina, uma vez eles foram a floresta encontrou um jacaré muito grande [...]

Ausência de concordância Nominal

- j) —Era uma vez dois menino no rio fazendo um piquenique [...] (**dois meninos**) l) —Era uma vez duas criança. Elas estavam andando pelo bosque [...] (**duas crianças**)

Trechos escritos pelo 7º ano

Repetição

—[...] ele morava no centro de São Paulo ele vivia muito triste e todas as pessoas olhavam para elel.

—Era uma vez um menino que tinha oito anos que era um morador de rua que tava na janela de um carrol.

Inadequação morfo-sintática

—Eu perguntei o nome dele ele mim disse [...] **(me disse)**

—Ele mim falou eu tenho sete anos [...] **(me falou)**

—A mulher levou ele para casa [...] **(o levou)**

r) —Ele era sorridente mais não se conformava com a vida. **(mas)**

Podemos observar nos exemplos acima que as marcas da oralidade mais frequentes no 6º ano foram; a falta de concordância verbal e nominal, escrita fonética e repetição de vocábulos. Nos trechos escritos do 7º ano, apresentam-se com maior frequência a inadequação morfo-sintática e a repetição de vocábulos.

Estes fenômenos linguísticos são incompreendidos pelos professores, e na maioria das vezes tornam-se o centro das aulas de língua portuguesa. Por ser considerado como erro ortográfico. Possenti assecura que

Há dois tipos de erros ortográficos, ambos fortemente motivados: os que decorrem da falta de correspondência entre sons e letras, mesmo para uma variante padrão de uma mesma região, e os que decorrem da pronúncia variável em regiões ou grupos sociais diferentes (POSSENTI, 1996, p. 81).

Podemos relacionar a afirmação acima com a escrita fonética, uma das marcas da oralidade de maior incidência nos textos escritos. Possenti ainda reitera que;

Os dois tipos de erros podem ser exemplificado por duas dificuldades distintas na grafia da palavra —resolveu: a dificuldade de escolher entre s e z na segunda sílaba decorre da falta de correspondência exata entre sons e letras no sistema ortográfico vigente; s e z são, nesta palavra, duas grafias teoricamente possíveis para o mesmo som, e não é de admirar que sejam usadas uma pela outra; por outro lado, a dificuldade de escolher entre l e u no final da mesma sílaba tem a ver com variações geográficas ou sociais na pronúncia (POSSENTI, 1996, p. 81).

É relevante trazer considerações sobre a ausência de concordância nominal, de acordo com a gramática descritiva a construção. — Era uma vez dois menino - não configura um erro porque se trata de uma construção que ocorre nas variedades da Língua Portuguesa. Segundo Possenti (nessa variedade, a marca de pluralidade ocorre sistematicamente só no primeiro elemento da sequência compare-se com —esses menino — dois menino etc.) (POSSENTI, 1996, p.79)

O estilo coloquial apresenta-se com o mínimo grau de reflexão sobre as formas empregadas, sem planejamento prévio. Em alguns trechos a escrita é caracterizada por repetições frequentes. Entretanto, é importante salientar que estas construções gramaticais são possíveis no uso da língua e proporciona a interação entre falante e ouvinte, escritor leitor. O registro coloquial no cotidiano pode ser considerado o centro do sistema linguístico sua utilização é de grande importância no processo de interação.

Os resultados obtidos constataam as variações de registro informal e uso de formas coloquiais. Esta variação se caracteriza em cada uso individual e momentâneo do falante. É importante acrescentar que faz-se necessário um estudo mais aprofundado à luz da teoria da sociolinguística para compreendermos melhor as causas da ocorrência de variáveis na construção dos discursos escritos dos alunos da escola do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a variação linguística é um tema ainda pouco abordado principalmente nas escolas do meio rural. O presente trabalho permitiu uma breve discussão, suscitando uma reflexão acerca dos fenômenos linguísticos na produção de textos escritos de alunos da escola do campo.

O processo de produção de textos escritos dos alunos especificamente do meio rural deve ser ponderado, visto que estes não vivem em ambientes letrados. Os membros da família destes alunos, em sua maioria não têm hábito de leitura e a prática de escrita restringe-se a assinar o próprio nome, escrever listas de compras e pequenos recados.

Portanto, faz-se necessário criar situações favoráveis para que o aluno possa sentir-se confortável no momento da produção textual. É importante também que o professor, ao corrigir os textos, tenha um olhar crítico acerca dos fenômenos linguísticos. Esta complexidade no uso da língua falada e escrita deve ser entendida como variação linguística. Existem várias construções de fala e de escrita e toda construção é passível de análise linguística para explicar a ocorrência do fenômeno linguístico.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. Comandos paragramaticais: *o purismo linguístico nos meios de comunicação*. In: AZEREDO, José Carlos (org) *Letras & Comunicação: Uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. Gilles Gagné, Michael Stubbs - São Paulo: Parábola, 2002. Petrópolis: Vozes, 1974.
- LEITE, Yonne e CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2002.
- MARCUSCHI, Luíz Antonio. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

Eixo Temático: Docência e formação

ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Edineia de Barros Santos¹

Jurgen Alves de Souza²

Resumo: Este estudo tem como objetivo fazer uma análise crítica da formação do professor de Língua Portuguesa, destacando sua trajetória embaraçosa, bem como o panorama histórico do ensino. O ensino de Língua Portuguesa, desde a época do Brasil colônia até a contemporaneidade, passa por dificuldades. É um ensino marcado por fracassos. Desde seu início era exercido por pessoas sem qualificações adequadas, além de segregar classes sociais, pois em grande parte da história deste ensino só a nata da sociedade brasileira teve acesso à escola. No século XX, houve uma falsa democratização do ensino, as escolas passaram a receber alunos de outras classes sociais, no entanto as escolas não estavam equipadas e qualquer pessoa passou a exercer a licenciatura, tornando-se um ensino sem eficiência e improdutivo. Adotam-se como aportes teóricos os estudos de Mattos e Silva (2004), Tanuri (2000), Oliveri *et al* (2010) e Silveira, 2009, entre outros. O trabalho divide-se em cinco partes, a saber: Introdução; A história do ensino de Língua Portuguesa e formação dos professores no Brasil; Entraves para uma boa formação do professor de Língua Portuguesa; Possíveis soluções para os entraves enfrentados na formação docente; e, por fim, Considerações finais. Com a exposição da trajetória do ensino de Língua portuguesa no Brasil e da formação do professor, bem como as dificuldades enfrentadas pelo mesmo, pode-se afirmar que é necessário ressignificar o ensino para que seja mais eficaz e produtivo, valorizando o profissional de Letras. E isso implica valorizar o profissional de Letras, dando subsídios para que este possa se constituir, desde a sua graduação, como um professor pesquisador, que não apenas reproduza conhecimentos, mas que se atualiza e, principalmente, reflita sobre sua prática docente; além disso, há também a necessidade de se investir na formação contínua desse licenciado, permitindo que ele se qualifique cada vez mais com especializações, mestrado e doutorado, pois a qualificação docente refletirá na sua prática de ensino.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Formação continuada. Professor pesquisador.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, desde a época do Brasil colônia até a contemporaneidade, passa por dificuldades. É um ensino marcado por fracassos. Desde seu início era exercido por pessoas sem qualificações adequadas, além de segregar classes sociais, pois em grande parte da história deste ensino só a nata da sociedade brasileira teve acesso à escola. No século XX, houve uma falsa democratização do ensino, as escolas passaram a receber alunos de outras classes sociais, no entanto as escolas não estavam equipadas e qualquer pessoa passou a exercer a licenciatura, tornando-se um ensino sem eficiência e improdutivo.

Assim, compete, aqui, analisar a formação do professor de Língua Portuguesa, uma vez que, se o ensino vai mal, é porque há “pedras no caminho” de tal profissional, como a falta de qualificação e, principalmente, a falta de valorização do profissional. Desta forma, pretende-se, neste artigo, fazer uma análise crítica da formação do docente de Língua Materna, destacando o panorama histórico do ensino, bem como a trajetória embaraçosa do professor e, por fim, apresentando possíveis soluções para os entraves enfrentados por tal profissional, como o investimento na formação de professores pesquisadores desde a graduação e o investimento na formação continuada dos profissionais da educação. A seguir serão apresentadas quatro seções: A história do ensino de Língua Portuguesa e formação dos professores no Brasil; Entraves para uma boa formação do professor de Língua Portuguesa; Possíveis soluções para os entraves enfrentados na formação docente; e, por fim, Considerações finais.

1- A HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL

O ensino de língua portuguesa no Brasil tem início a partir da política linguística-cultural estabelecida na segunda metade do século XVIII pelo Marquês de Pombal. Deste momento adiante, o português torna-se a língua obrigatória do Brasil e as línguas indígenas, que eram faladas aqui, passam a ser reprimidas. Antes desta política, entre o século XVI e meados do século XVIII, com o objetivo de catequizar e instituir a Língua Portuguesa no país, houve um ensino cultural ministrado pelos jesuítas da Companhia de Jesus. Pode-se afirmar que tal ensino se configurava em dois tipos: o primário, destinado aos índios e filhos de colonos pobres, que consistia em um letramento básico; e o secundário, que incidia em um ensino mais avançado e exclusivo aos filhos da elite. Posteriormente, constitui-se, com a expulsão dos jesuítas, a

1 Graduanda do curso de Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/ Letras, neia-barros18@hotmail.com.

2 Doutorando em Língua e Cultura UFBA, professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, professorjurgen@hotmail.com.

primeira rede leiga de ensino no Brasil, formada por educadores mal pagos e, na maioria das vezes, sem preparo suficiente, restrita a uma pequena parcela da sociedade.

Em 1824, depois de poucos anos da vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro estabelece-se a primeira constituição brasileira, que torna obrigatório o ensino universal no país. Porém, este ensino não era destinado a todos, é claro, mas apenas para a elite brasileira. Desde então, essa passa a seguir uma norma gramatical, que estabelece descrições e regras do bom uso do português, considerando erro tudo que se desvia de tal norma, permanecendo até hoje. Nessa perspectiva, destaca-se a afirmação de Mattos e Silva (2004):

Assim entra no cenário linguístico brasileiro ao longo do século XIX um elemento novo que é a normatização linguística explicitada, coercitiva, que, até então, só atingiriam raros, sobrepondo-se às normas linguísticas consensuais dos diversos grupos sociais que constituíam e constituem a sociedade brasileira (MATTOS E SILVA, 2004, p. 134).

A partir do século XIX, aumenta o número de letrados. Contudo, o ensino foi precário até 1920 (HOUAISS, 1985 apud MATTOS E SILVA, 2004, p. 135) e, como é evidente, continua problemático, haja vista que, nos dias atuais, a educação formal não é para todos e nem de qualidade. Ainda temos professores sem formação adequada lecionando e um salário desestimulador, que não oferece aos profissionais da educação básica uma formação continuada.

Do início até o final do século XX, houve um aumento bastante significativo de matrículas, no entanto o percentual de letrados do começo do século, basicamente, se mantém, pois ocorreu uma falsa democratização do ensino, ou seja, o acesso às escolas ficou cada vez mais fácil, entretanto a qualidade do ensino caiu consideravelmente. Assim, devido à grande demanda, foram constituindo escolas mal equipadas com professores sem qualificação. E como consequência disso tudo, a repetência e a evasão escolar aumentaram.

De acordo com Mattos e Silva (2004), em 1975, percebido o caos educacional, o Conselho Federal de Educação criou uma comissão de especialistas para analisar a “carência linguística” dos jovens e sugeriu medidas para resolver tal empecilho. Após dez anos, em 1986, o Ministério da Educação criou outra comissão para o “aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua materna”. Mas, é evidente que não adiante criar comissões para solucionar dificuldades pedagógicas ao invés de valorizar os docentes qualificados e investir em uma formação contínua. De nada serve aumentar o número de vagas nas escolas, se essas não estiverem bem estruturadas e se não houver profissionais qualificados e atualizados para que, assim, aconteça uma educação de qualidade. Em suma, ao apresentar um panorama do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, é possível, notar que desde seu início, constitui-se de forma precária, além de separar as classes sociais, pois os filhos da classe mais humilde, quando puderam frequentar a escola, foram renegados de um ensino digno.

Antes de descrever a trajetória da formação dos professores de Língua Portuguesa no Brasil, é necessário destacar a caminhada da profissão desde seu início. Dessa forma, a seguir será apresentada de maneira sucinta esta caminhada até chegar aos cursos de Letras. Anterior à fundação das escolas de formação à docência, encontram-se, a partir de 1820, as primeiras escolas de ensino mútuo (BASTOS, 1997 apud TANURI, 2000, p. 63), com a necessidade de, além de ensinar as primeiras letras, instruir os professores no domínio do método. Essas se constituíram como primeiro meio de preparação de professores, de cunho exclusivamente prático, sem nenhuma base teórica. Tanuri (2000) afirma que:

Em 1º de março de 1823, um Decreto “cria uma escola de primeiras letras pelo método de ensino mútuo para instrução das corporações militares”. Algumas decisões posteriores indicam que a referida escola funcionou também com o objetivo de instruir pessoas acerca do método de Lancaster. Ademais, a Lei de 15/10/1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital” (TANURI, 2000, p. 63).

As primeiras escolas normais brasileiras foram constituídas posteriormente à reforma constitucional de 1834, por iniciativa da província e inspiradas no modelo europeu, mais especificamente no francês. Assim, a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, em 1835, representava uma das principais instituições designadas a estabilizar e expandir a hegemonia daquele segmento da classe dominante que se encontrava no poder (VILLELA, 1992 apud TANURI 2000 p. 64).

As primeiras escolas não tiveram sucesso devido a diversos fatores, dentre eles a falta de interesse pela profissão docente. Somente a partir de 1868/70, o campo educacional passa ter maior importância na sociedade brasileira. Assim, a organização dessas instituições aparentavam sinais, ainda que poucos, de melhoria. Já nos anos finais do império, concomitantemente à valorização das escolas normais, há também uma evolução de seu currículo, um acréscimo dos requisitos para ingressar e abertura ao público feminino na profissão, que até então era destinada apenas ao elemento masculino. Alguns pensadores passam a defender a ideia de que a educação infantil deveria ser atribuída às mulheres, uma vez que seria a continuação de seu lugar de mãe e da atividade educadora que já faziam em casa.

No período republicano, as escolas normais passam por renovações, como uma unificação de todas as escolas, por meio de um padrão estabelecido pelas mais elevadas, a criação de cursos complementares, um aumento de duração dos anos de formação. Tanuri (2000) salienta que:

Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspiradas no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas (TANURI, 2000, p. 72).

A partir daí, surgem tentativas de transformar as escolas, com intuito de torná-las estritamente em instituições de cunho profissional, deixando de lado o conteúdo propedêutico e exigindo o secundário fundamental como condição para o ingresso. Pensava-se também em expandir a escola pública ao direito de todos à educação. Além disso, começam a surgir diferentes modalidades de escola e tem-se a introdução de escolas normais privadas e municipais. De acordo com Fiorin (2006), os primeiros cursos de Letras surgem nos anos 1930 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

A partir dos anos 80, o sistema educacional passa por várias reformulações, sendo criadas diversas leis e decretos em níveis estaduais e locais, sempre com iniciativas de modernização. A última delas, a Lei de Diretrizes e Bases (lei 9.394/96), estabelece que a formação dos professores para lecionar na educação básica deve ocorrer em nível superior, em universidades e instituições de educação superior. Neste aspecto, Mello (2000) destaca que:

[...] a nova LDB consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos. (MELLO, 2000, p. 98).

2- ENTRAVES PARA UMA BOA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, serão apresentados os principais desafios enfrentados pelos profissionais de Letras, destacando a sua trajetória acadêmica, o exercício da profissão sem uma preparação docente adequada, a qualidade dos cursos de Letras e, finalmente, a falta de incentivo aos professores, como a desvalorização da carreira, péssimas condições de trabalho além da falta de estímulos a uma formação continuada.

De acordo com Mattos e Silva (2004), um dos obstáculos para uma boa formação do docente de língua materna consiste na forma de entrada do universitário ao curso de Letras, tendo em vista que este não é um curso caro e muito menos atrativo; assim, torna-se de fácil acesso e muitas vezes sobram vagas; o candidato ao curso quase não tem concorrente. Como consequência disso, a grande maioria não o faz por interesse na profissão, mas por falta de melhores oportunidades, pois, geralmente, pertence a uma classe socioeconomicamente baixa e o curso consiste em um meio fácil de acesso à universidade e à conquista do nível superior. Então, nessas condições, o futuro professor já começa mal, praticamente é obrigado a cursar o que não gosta, uma vez que vivenciou o ensino público difícil oferecido em nosso país.

Outro empecilho para uma boa formação do professor de língua materna, de certa forma, integrado ao anterior, é o fato de, na maioria das vezes, o estudante de Letras precisar trabalhar para se sustentar e arcar com os custos do curso. Não podendo, dessa forma, dedicar-se aos estudos e muito menos se embrenhar no universo acadêmico. Também merece destaque, como já foi mencionado na primeira parte, que o aumento de escolas para atender a grande demanda de matrículas gerou também uma multiplicação de professores mal preparados. Nesse aspecto, Mattos e Silva (2004) aponta como consequência inevitável:

[...] soluções paliativas se corporificam na reprodução de escolas de nível superior para formar professores sem condições mínimas necessárias de executar um trabalho de qualidade; na criação de cursos de adaptação de professores de ensino fundamental para atuarem no ensino médio; na criação, por lei, de licenciaturas de curta duração na sua origem para formar professores do ensino fundamental, logo sendo permitido o exercício da docência no ensino médio; além de professores leigos e de monitores despreparados para conduzir escolas [...] (MATTOS E SILVA, 2004, p. 21).

Além disso, há aqueles professores que passaram boa parte da vida ensinando sem nenhuma qualificação superior, apenas reproduzindo um ensino precário, e acabam entrando em cursos como os elencados pela autora com o intuito exclusivo de receber um aumento salarial ou estão em final de carreira e querem somente se aposentar na qualidade de profissional de nível superior. Esse último caso não é tão preocupante para o ensino, enquanto no primeiro caso tem-se um grande problema, pois, além dos cursos serem reduzidos, e, portanto, não oferecer subsídios necessários para o universitário, o próprio professor está empenhado só em conquistar o diploma, sem muitos interesses na mudança do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, voltando ao que Mattos e Silva (2004) salienta, foram criadas soluções medíocres para atender a nova realidade da educação básica, no entanto criam-se mais problemas, haja vista que a

formação de professores nessas condições afeta, e muito, na qualidade do ensino de língua materna e o futuro acadêmico dos educandos.

Outro fator que influencia diretamente no ensino de Língua Portuguesa são as péssimas condições de trabalho. Os professores da rede pública são sobrecarregados, muitos têm uma jornada de trabalho de 60 horas semanais e ainda precisam se deslocar para outras cidades. A profissão é desumana, torna-se impossível atender a todos os alunos de um modo individual, o que “impede um acompanhamento crítico às leituras, necessário para o desenvolvimento da compreensão do texto e o acompanhamento de exercícios escritos para treinamento da expressão escrita” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 22). Assim, as péssimas condições de trabalho também influenciam na qualidade do ensino, que acaba sendo superficial e precário.

Em resumo, a partir de tantos entraves enfrentados na carreira docente, Mattos e Silva (2004) salienta que:

[...] o denominado “esvaziamento” dos cursos de letras deve ser entendido como o resultado de um processo socioeconômico e cultural complexo que poderá ser sanado com medidas complexas e que exigem não uma revisão ou reformulação, mas uma verdadeira na política e, portanto, na ideologia que preside a educação no Brasil (MATTOS E SILVA, 2004, p. 24).

3- POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA OS ENTRAVES ENFRENTADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção serão apresentadas as possíveis soluções para os entraves, elencados na seção anterior, na formação do professor de Língua Portuguesa. Assim, serão apontadas duas medidas a serem tomadas para que haja uma melhoria na carreira do profissional e, por consequência, no ensino de Língua Portuguesa.

É importante dizer que o maior problema é a falta de valorização da carreira; talvez seja esse que desencadeia todos os outros, uma vez que a sociedade brasileira não emprega o devido valor a tal profissão. É uma profissão que não há uma fiscalização, pelo menos no ensino público, no que diz respeito à formação do professor, pois qualquer pessoa, às vezes com apenas o nível médio, pode dar aulas. Outras vezes, o docente é especialista em uma área e é obrigado a dar aulas de outra área, o famoso «tapa buraco», para completar sua carga horária. Então, para que haja uma valorização do licenciado em Letras, será necessário haver uma mudança em toda a sociedade brasileira, uma vez que, na maioria das vezes, as pessoas não consideram que tal profissional é tão graduado quanto os profissionais de outras áreas, embora também tenha passado pela universidade e, como qualquer outro só tal profissional poderia exercer sua profissão, mas o que vemos são profissionais de outras áreas, que não obtiveram sucesso em seu campo, dando aula, ocupando a vaga de um licenciado.

Mas como conseguir essa valorização da carreira, se temos um histórico de fracassos? Essa é uma indagação difícil de ser respondida, haja vista que muito se fala em investimento em educação, mas pouco se faz. Existem discursos bonitos em prol do professor, contudo, no fim das contas, poucos querem que seus filhos sejam estudantes de Letras ou de qualquer outra licenciatura. Está impregnado na mente das pessoas que essa não é uma boa profissão. E nossos políticos, em suas campanhas, defendem essa valorização tão necessária, mas, quando são eleitos, nada fazem de fato.

O ideal seria que os docentes tivessem maiores salários e menores cargas horárias de trabalho, pois, assim, poderiam ter uma vida mais digna e teriam tempo para fazer pesquisa e continuar sua formação, para estarem sempre se atualizando e promovendo um ensino cada vez mais qualificado, uma vez que teriam tempo suficiente para preparar suas aulas. Além disso, se o professor fosse motivado estimularia mais seus alunos a estudarem. Deste modo, para termos um ensino público mais qualificado seriam necessárias duas medidas referentes à formação dos professores de língua materna: 1- investimento na formação de professores pesquisadores desde a graduação, para que não seja um mero repetidor de conteúdos e sim um pesquisador que busque conhecer cada vez mais a Língua Portuguesa e, assim, proporcionar uma prática docente de modo reflexivo; e 2- investimento na formação continuada dos profissionais da educação, possibilitando que, após concluírem a graduação, os professores pudessem continuar se qualificando com cursos de especialização, mestrado e doutorado, pois a continuidade de seus estudos refletiria na qualidade do ensino.

De acordo com Oliveri *et al* (2010), nas Diretrizes Curriculares para a formação inicial dos professores, além do conhecimento de conteúdos, há também uma indicação do exercício da pesquisa. Assim, para os autores, a atividade de investigação deve iniciar ainda na graduação, uma vez que os futuros docentes devem conhecer os métodos de pesquisa e fazê-la para que não se tornem meros repetidores de informações, mas que façam observações, comparações, investigação e, principalmente, que reflitam sobre o que ensinam. No caso do professor de português, há uma necessidade se repensar o ensino de língua materna, analisar os diversos fenômenos linguísticos existentes. Ao citar a análise feita por André (2002), da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, Oliveri *et al* (2010) destacam:

O professor deve ter o conhecimento dos passos básicos para a realização de uma pesquisa, ou seja, a observação, a análise, a comparação, a experimentação. O documento faz uma diferença entre a pesquisa acadêmica e a do professor e deixa claro que, para trabalhar como sujeito de sua prática, ele necessita de uma postura reflexiva, consciente do caminho que está propondo. Nesse contexto, deixa de ser apenas um mero repassador de

conteúdos e passa a se assumir como um agente transformador da realidade e produtor de conhecimento. Isso significa que ele precisa aprender como fazer pesquisa na instituição escola e, para isso, precisa pensar sobre sua prática, refletir sobre seu cotidiano (OLIVERI *et al*, 2010, p. 298).

Os autores deixam claro a importância da postura reflexiva que deve ser tomada pelos professores, haja vista que “é certo que a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir na ação e sobre a ação” (OLIVERI *et al*, 2010, p. 298). Na perspectiva das relações entre prática reflexiva e pesquisa, os autores ressaltam algumas considerações estabelecidas por Ludke (2004):

[...]1- Ver a pesquisa como uma espécie de facilitadora da prática reflexiva; 2- Pensar a pesquisa como um estágio avançado de uma prática reflexiva, como seu desdobramento natural; 3- Conceber a prática reflexiva como uma espécie de pesquisa; e 4- Entender que a prática reflexiva pode ou deve envolver pesquisa, ainda que as duas não sejam a mesma coisa, nem a pesquisa seja necessariamente um desdobramento natural de qualquer prática reflexiva (LUDKE, 2004 apud OLIVERI *et al*, 2010, p. 301).

A segunda medida a ser tomada consiste no investimento à formação continuada do professor que, de certa forma, está interligada com a primeira, uma vez que para se ter uma formação contínua é necessário que o docente se constitua como pesquisador e entenda isso já na graduação, pois, só assim, o mesmo se interessará por continuar se atualizando.”A tônica das discussões acerca da formação do professor, ao longo dos anos 1990, envolve a associação entre a má qualidade do ensino e a má qualidade da formação inicial, remetendo à necessidade da formação continuada” (SILVEIRA, 2009, p. 10812). Dessa maneira, há uma necessidade de uma formação continuada para que se tenha melhores reflexos no ensino de Língua Portuguesa. “A proposta de formação continuada (defendida pelos documentos oficiais) centra-se no saneamento das deficiências da formação inicial, e acaba por desviar o foco da escola e do sistema educacional” (FURLANETTO, 2008 apud SILVEIRA, 2009, p. 10812). Então, não só o professor precisa se atualizar, mas as escolas também necessitam de mudanças.

Desta maneira, faz-se necessário que ocorra uma mudança na sociedade brasileira quanto à valorização dos professores, mais que isso, é preciso que nossos governantes deem mais condições dignas de trabalho para tais profissionais, e, principalmente, que se invista na formação dos mesmos, possibilitando que tenhamos docentes pesquisadores e bem qualificados para exercerem uma licenciatura ideal, formando, especialmente, cidadãos éticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a exposição da trajetória do ensino de Língua portuguesa no Brasil e da formação do professor, bem como as dificuldades enfrentadas pelo mesmo, pode-se afirmar que o ensino precisa ser ressignificado para que tenha mais eficiência e produtividade. E isso implica valorizar o profissional de Letras, dando subsídios para que este possa se constituir, desde a sua graduação, como um professor pesquisador, que não apenas reproduza conhecimentos, mas que se atualiza e, principalmente, reflita sobre sua prática docente; além disso, há também a necessidade de se investir na formação contínua desse licenciado, permitindo que ele se qualifique cada vez mais com especializações, mestrado e doutorado, pois a qualificação docente refletirá na sua prática de ensino.

REFERÊNCIAS

- FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Revista Línguas e Letras**. v. 7, nº 12, São Paulo, p.11-25, 2006.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.
- MELLO, Guiomar Namó. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspectiva**, v. 14, n. 1, São Paulo, p. 98-110, 2000.
- OLIVERI, Andressa Maris Rezende; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; NUNES, Celia Maria. Como se forma o professor pesquisador? Primeiras aproximações a partir de um estudo de caso. **Educação em Perspectiva**, v. 1, n. 2, Viçosa, p. 293-311, 2010.
- SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. Formação continuada em língua portuguesa: crenças, expectativas e saberes. **IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. PUC, Paraná, 2009, p. 10808- 10821.
- TUNURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, São Paulo, p. 61- 86, 2000.

O PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristian Leandro Lopes da Rosa³
Cati Reckelberg Azambuja⁴

Resumo: A presente pesquisa teve por objetivo a realização de uma análise das implicações de um subprojeto interdisciplinar envolvendo os cursos de Educação Física Licenciatura e Pedagogia da UFSM na atuação e formação de professoras supervisoras do PIBID. Para atingir o objetivo proposto obteve-se a colaboração de três professoras de Educação Física de escolas públicas do município de Santa Maria/RS. Durante a pesquisa, foi utilizada pesquisa documental e pesquisa exploratória descritiva. O instrumento metodológico foi um questionário com questões abertas e fechadas. Ao analisar os dados, utilizou-se de Bardin (2009) como auxílio para análise e interpretação. Ao final da pesquisa, identificou-se que desde a sua criação até os dias atuais, o PIBID passou por várias modificações, possibilitando sua expansão à nível nacional, tendo a promulgação da Lei nº 12.796/2013 como um dos principais avanços. Os dados empíricos permitiram descobrir que o trabalho desenvolvido pelas professoras supervisoras e pelos bolsistas de iniciação à docência está sendo extremamente necessário e relevante, pois contribui para a formação de ambos além de cooperar com a formação dos alunos das escolas. A pesquisa também revelou que dificuldades surgidas são levadas grupo do subprojeto interdisciplinar para serem debatidas na tentativa de saná-las. Ao se envolverem com o PIBID, as supervisoras promovem continuidade à própria formação. Por fim, confiamos que a relação estabelecida entre as IES e as escolas públicas, é peça fundamental no processo ensino-aprendizagem de todos os envolvidos no PIBID.

Palavras-chave: PIBID. Educação Física. Anos Iniciais. Formação de Professores.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS E OBJETIVOS

Criado em 2007 com objetivo de incentivar a profissão docente, o PIBID vem disponibilizando bolsas de estudo para acadêmicos dos cursos de licenciatura para exercerem a prática pedagógica em escolas públicas de Educação Básica. O programa vem se apresentando como uma alternativa interessante na tentativa de resolução de um dos problemas mais comuns e difíceis de conciliar nos cursos de licenciatura do país, ou seja, a relação entre teoria e prática. A questão da dissociação do que se aprende nas Instituições de Ensino Superior (IES) com a realidade das escolas é tema recorrente entre alguns estudiosos da educação (DUTRA, 2010; CANDAU & LELIS, 1999, 1983; CARVALHO, 1987). Dessa forma, um dos principais legados para os envolvidos é a oportunidade de ação e reflexão da prática de maneira contínua tanto na escola quanto nas IES.

A experiência prática aliada aos estudos direcionados ao PIBID suscita cada vez mais atenção para questões relacionadas à sua inserção nas escolas, bem como o seu desenvolvimento junto aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que esse é um “território” onde os professores de Educação Física não atuam com frequência, pois a geralmente a disciplina é desenvolvida em sua maioria pelos professores unidocentes⁵. Conhecer e desenvolver a prática pedagógica nesse espaço contribui significativamente para a formação inicial e continuada de professores.

Para concretizar a pesquisa de forma coerente, objetivaram-se algumas metas, apresentando como objetivo geral: analisar as implicações do subprojeto interdisciplinar na atuação e formação de professoras supervisoras do PIBID. Mais especificamente, busca-se: investigar o PIBID no contexto da Educação Básica; identificar as ações desenvolvidas nas escolas; identificar as dificuldades e facilidades das supervisoras no subprojeto; avaliar as interações entre as supervisoras e os acadêmicos em formação inicial.

PIBID: ORIGEM E INSERÇÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao analisar os documentos sobre o programa, compreendemos que apesar de ser elaborado em 2007 e ter seus trâmites desenrolando-se pelo ano de 2008, efetivamente as atividades tiveram início apenas em 2009.

Ao analisar a portaria 096/2013, observou-se no Art. 8º a recomendação para que as IES desenvolvam atividades em escolas que tenham obtido IDEB abaixo da média nacional, mas permite também que essas atividades sejam desenvolvidas naquelas que tenham bons resultados na avaliação. O objetivo com isso é proporcionar vivência em diferentes realidades

3 Mestre em Educação Física (UFPel, 2014); Especialista em educação Física Infantil e Anos Iniciais (UFSM, 2015); E-mail: cristianlopes10@hotmail.com

4 Doutora em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (UFRGS, 2014); Professora na Faculdade Metodista de Santa Maria; E-mail: cati.razambuja@hotmail.com

5 A legislação estadual do RS garante gratificações nos vencimentos dos professores que atuam na regência de classes “unidocentes”, assim cabe a esses professores trabalhar as disciplinas pedagógicas que fazem parte do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

para acadêmicos (BRASIL, 2013). Entretanto, os próprios documentos revelam que também se tem como meta o aumento no índice do IDEB naquelas escolas que estão abaixo da meta nacional.

Mais recentemente a Lei nº 12.796/2013, traz uma alteração no texto da LDB 9.394/1996, possibilitando a consolidação e expansão do PIBID para atender as escolas de Educação Básica nas três esferas (Federais, Estaduais e Municipais). Esse adendo não só reconhece os aspectos positivos gerados a partir da inserção do programa nas instituições, mas também representa uma tentativa até então bem-sucedida na formação de professores.

Outro aspecto perceptível está na oportunidade oferecida aos bolsistas de iniciação à docência para vivenciarem precocemente a escola, isso antes dos colegas de graduação, que poderão experienciar a realidade escolar somente quando chegar o período de estágios obrigatórios. Esse ensejo permite confrontar à teoria aprendida nas IES com a prática diária. Para Candau e Lelis (1999, p. 56), “há uma grande distância entre teoria e a prática e deve ser uma preocupação constante a possível aplicação da teoria”. Participar do PIBID não permite somente ao acadêmico afirmação enquanto docente, mas possibilita que confronte já no início da graduação tudo que lhe é ensinado com a sua prática na escola.

Por fim, importa destacar que o PIBID vem se evidenciando no cenário educacional brasileiro como uma importante estratégia de ação, que de maneira concreta, consegue envolver o ensino, a pesquisa e extensão, estreitando vínculos entre as IES e a Educação Básica.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se constitui metodologicamente, como um estudo de caso, investigando uma unidade (subprojeto interdisciplinar PIBID Educação Física e Pedagógico), dentro de um sistema mais amplo (Projeto Institucional PIBID/UFSM), (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Utilizou-se como procedimento teórico-metodológico a pesquisa documental, pesquisa exploratória e descritiva. Para seleção e descrição dos documentos, foi utilizado como referência as orientações de May (2004) acerca das fontes de pesquisa documental. Os documentos analisados foram aqueles que deram origem ao PIBID como: (DECRETO Nº 7.219/2010; PORTARIAS: Nº 38/2007; Nº 122/2009; Nº 72/2010; Nº 260/2010; 096/2013; EDITAIS: MEC/CAPES/FNDE/2007; CAPES/DEB Nº 02/2009; Nº 018/2010/CAPES; 002/2010/CAPES/SECAD-MEC; Nº 001/2011/CAPES; Nº 11/2012; Nº 061/2013; LEI Nº 11.273 DE 2006; LEI Nº 12.796 DE 2013), além de outros documentos surgidos no decorrer da pesquisa, que serviram para melhor compreender a educação no cenário nacional.

Realizou-se também uma pesquisa exploratória e descritiva. Na acepção de Gil (1995), as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com objetivo de proporcionar uma visão geral de determinado fato.

Para organização e análise dos dados foram utilizados os pressupostos de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Conforme a autora, a análise de conteúdo representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Permitindo o enriquecimento na leitura dos dados coletados.

Os dados foram coletados a partir de um questionário com perguntas abertas e fechadas que, foi produzido e enviado online através do Google Drive⁶ para todas professoras supervisoras do subprojeto interdisciplinar e todos os seus bolsistas de iniciação à docência que realizam suas oficinas pedagógicas nos Anos Iniciais. Destacamos que o questionário foi elaborado de acordo com as proposições de Günther (2003), tendo também como referência Demari (2013). O instrumento foi dividido em 4 blocos, a saber:

O primeiro bloco envolveu os dados pessoais dos respondentes; O segundo buscou identificar elementos referentes ao contexto de vida e de formação; O terceiro compreendeu questões referentes às concepções das supervisoras em relação à participação no PIBID e, por fim, o quarto bloco objetivou verificar como as supervisoras observam o desenvolvimento dos alunos a partir da participação deles nas atividades pedagógicas oferecidas pelo PIBID.

Ao dar início à pesquisa, entramos em contato com o coordenador de área do subprojeto, apresentando os objetivos da pesquisa e posteriormente adquirirmos o contato dos sujeitos participantes. De posse dessas informações, foi agendada uma reunião com todos os participantes, neste encontro, foram repassados os elementos referentes aos objetivos da pesquisa, assim como, a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE⁷).

Apenas uma das professoras que entramos em contato não reenviou o questionário com suas respostas, dessa maneira nossa pesquisa foi realizada com três supervisoras.

Abaixo, encontra-se a Tabela 1 com o detalhamento das informações gerais sobre as professoras supervisoras.

6 O Google Drive disponibiliza diversos aplicativos online, permitindo que os usuários possam utilizá-lo sem a necessidade de instalação em seu computador pessoal.

7 Além das supervisoras, foram convidados todos os bolsistas de iniciação à docência, atuantes no subprojeto interdisciplinar, contudo o retorno dos questionários dos acadêmicos foi baixo, inviabilizando a utilização desses dados.

Tabela 1. Dados de identificação das professoras supervisoras

| | Rosa | Margarida | Violeta |
|--|----------------|------------------|----------------|
| Gênero | Feminino | Feminino | Feminino |
| Idade | 41 anos | 43 anos | 52 anos |
| Escola | Estadual | Estadual | Estadual |
| Possui outra graduação? | Não | Não | Não |
| A escola participa do subprojeto interdisciplinar há? | 9 meses | 9 meses | 9 meses |
| Professor de escola há? | 13 anos | 15 anos | 34 anos |
| Período como supervisor? | Desde o início | Desde o início | Desde o início |

Fonte: Questionário respondido pelas professoras supervisoras do subprojeto Interdisciplinar PIBID – Nov. 2014.

Além das professoras supervisoras o subprojeto em questão, conta com a participação do coordenador de área (professor da IES responsável pelo subprojeto), treze acadêmicos do curso de Educação Física Licenciatura e oito acadêmicos do curso de Pedagogia.

Esse subprojeto, objetiva atender às especificidades da Pedagogia e Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com objetivo de ampliar as oportunidades para os acadêmicos vivenciarem a prática pedagógica que a formação exige.

CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS EM RELAÇÃO AO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR

Na presente pesquisa, as supervisoras foram provocadas a discorrer sobre a atuação delas no subprojeto interdisciplinar, indicando: as dificuldades; a relação existente entre os conteúdos desenvolvidos por elas e as oficinas pedagógicas propiciadas pelo subprojeto; o planejamento para as aulas de Educação Física; a participação e contribuição das oficinas na formação dos alunos; e a possível visualização de diferenças entre os alunos que participam do subprojeto e aqueles que não participam.

Ao serem questionadas sobre a possibilidade das oficinas pedagógicas e dos conteúdos trabalhados em sala de aula favorecer o desenvolvimento motor dos alunos, duas supervisoras afirmaram que sim, já outra nesta mesma questão apontou que essas atividades e esses conteúdos ajudam no relacionamento dentro da sala de aula. Embora, as opções de repostas às perguntas fechadas não tenham sido as mesmas, fica evidente que o trabalho desenvolvido em conjunto, de alguma forma está contribuindo na formação dos alunos.

Ao serem indagadas sobre possíveis diferenças entre os alunos que participam do subprojeto e aqueles que não participam, duas professoras responderam que o desenvolvimento motor deles melhorou muito após entrarem no subprojeto, entretanto uma das respondentes indicou que houve melhoras, mas ainda insuficientes.

Possivelmente o tempo de atuação do subprojeto nas escolas (9 meses) ainda não permite uma avaliação mais específica, sendo assim, adquirir essas respostas exige um período de tempo maior e uma análise que compreenda todos os alunos das escolas.

Sugerimos a utilização de dois dos instrumentos mais indicados para coletar esses dados. O primeiro, a Escala de Desenvolvimento Motor de Rosa Neto (2002), propõe uma bateria de testes envolvendo motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal/rapidez, organização espacial e lateralidade. Este instrumento constitui um conjunto de tarefas diversificadas com vários níveis de dificuldade, permitindo uma exploração minuciosa das diferentes áreas do desenvolvimento motor.

O segundo instrumento, seria a utilização de um teste dos padrões de movimento, determinado por Gallahue e Ozmun (2005). Neste teste é preciso classificar individualmente os estágios (inicial, elementar e maduro) em que se encontram cada aluno que realiza a tarefa proposta.

Cabe lembrar que a escola muitas vezes é o primeiro local onde a criança socializa e convive com outros indivíduos da mesma idade. É a partir da socialização que é introduzida no mundo, mas também passa a conhecer a si mesma, convivendo com seus pares. “A criança é socializada não só para um mundo específico, mas também para determinada individualidade” (BERGER e BERGER, p. 179, 2004).

Em determinada questão as supervisoras concordam que essas aulas de Educação Física estão contribuindo na formação dos alunos, assim como são extremamente necessárias e eficientes. De acordo com Gallahue e Ozmun (2001), os alunos que se encontram nos Anos Iniciais se desenvolvem rapidamente, construindo sua personalidade e desenvolvendo suas habilidades.

Questionamos também se todos alunos dos Anos Iniciais participam do subprojeto, mas nessa questão apenas uma das supervisoras respondeu que nem todos participam das atividades, pois são apenas cinco bolsistas de iniciação à docência para atender as 27 turmas da sua escola, mais ou menos 280 alunos.

Conforme consta nos editais de seleção, os subprojetos podem selecionar no mínimo cinco e no máximo dez bolsistas de iniciação à docência para atuar em conjunto com cada supervisor. Inferimos que tal afirmativa sugere a necessidade de aumentar o número de bolsistas.

O aumento na distribuição das bolsas é indicado justamente para beneficiar mais alunos das escolas públicas, além de oportunizar o acesso a um número maior de acadêmicos.

Em questão análoga a anterior perguntamos se todos os professores dos Anos Iniciais das escolas onde as professoras lecionam participam do subprojeto. Apenas uma delas mencionou que em sua escola nem todos participam. Infelizmente essa afirmação não é exclusiva apenas dessa realidade, pois é conhecimento de todos que esses fatos acontecem a diversas escolas do país, impedindo o compartilhamento das experiências das ações que vêm sendo desenvolvidas, muitas vezes, dentro da própria escola limitando e, de certa forma, impedindo o processo formativo dos envolvidos.

Dessa maneira, confia-se na necessidade de avanços nesse processo envolvendo o PIBID, principalmente enquanto inserção da Educação Física nos Anos Iniciais, permitindo assim a realização de diferentes atividades conjuntas com os professores pedagogos. Esse trabalho em conjunto, pode e deve ser realizado com os demais professores de outras disciplinas como forma de valorizar e reconhecer a importância da interdisciplinaridade dentro das escolas.

Ao serem questionadas sobre a forma como acontece o planejamento para as aulas de Educação Física e se os bolsistas de iniciação à docência participam desse planejamento, duas supervisoras afirmaram o planejamento é elaborado em conjunto com eles. Nessa mesma questão, a terceira supervisora respondeu que utiliza outras formas para realizar o seu planejamento.

As aulas previamente planejadas e executadas com um olhar diferenciado podem contribuir e valorizar os conteúdos especificamente da Educação Física. No entanto, é necessário que os conteúdos estejam inter-relacionados à vivência dos alunos e estabeleçam sentido e significado na aprendizagem.

Em questão aberta, as supervisoras revelaram que o trabalho desenvolvido em conjunto com os bolsistas de iniciação à docência está sendo extremamente relevante na formação dos alunos.

A relação estabelecida entre as IES e as escolas, é peça fundamental tanto para os alunos da Educação Básica que têm a oportunidade de superar novos desafios a partir das diferentes propostas de cada subprojeto e também um elo na formação dos bolsistas de iniciação à docência que levam para o campo de atuação as teorias aprendidas durante a graduação

Outra questão perguntava como acontecem as oficinas pedagógicas e se as supervisoras acompanhavam. Obteve-se como resposta da supervisora Margarida que o planejamento é “interdisciplinar envolvendo as dificuldades encontradas pelos alunos na alfabetização”. A professora ainda complementou informando que costuma acompanhar as atividades pedagógicas propiciadas pelos seus bolsistas de iniciação à docência. Na mesma questão a professora Rosa indicou que “sempre estava presente na escola quando os bolsistas estavam dando aula”. De acordo com a professora Violeta “o planejamento é feito com as professoras das turmas em uma reunião mensal, depois o bolsista com base nisto e levando em conta o PPP e o complexo temático elabora suas aulas que ao serem ministradas têm sempre a presença da professora da turma”.

As respostas confirmam a importância do supervisor acompanhar e orientar as oficinas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência, auxiliando e contribuindo para a melhora da prática pedagógica dos mesmos. Para Batista, Castro e Melo (2002, p. 2), “[...] a figura do supervisor no contexto do PIBID assume papel fundamental buscando elevar o desempenho acadêmico [...]”.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de valorizar o empenho do supervisor, pois esse profissional além da dedicação para com os seus alunos e sua escola, dedica boa parte do seu tempo em apoiar e orientar os acadêmicos que estão em formação inicial ao mesmo tempo em que está contribuindo para sua própria formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa, compreende uma dimensão muito maior do que as necessidades desejadas inicialmente ou explicitadas pelas supervisoras. A proposta aqui é provocar o debate incentivando a reflexão a cerca das ações desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da ótica daqueles que convivem com o subprojeto interdisciplinar.

Os documentos do PIBID permitiram visualizando o impacto que o este vem provocando na formação dos acadêmicos, uma vez que permite precocemente aproximação entre teoria e prática. Um dos avanços mais significativos foi a promulgação da Lei nº 12.796/2013, que insere na LDB 9.394/96, um adendo instituindo-o como um programa contínuo.

Ratifica-se que mesmo estando em várias IES do país o programa apresenta alguns limites como, por exemplo, o número de bolsas distribuídas que não permite a participação de todos os acadêmicos. Essa limitação se reflete na escola, pois impossibilita o envolvimento de todos alunos.

É possível afirmar que a elaboração, execução e acompanhamento das oficinas pedagógicas favorecem a integração das áreas envolvidas, promovendo e disseminando aprendizagens significativas.

Por fim, atentamos para a necessidade da realização de novas pesquisas que possam contribuir e indicar os avanços e limitações do PIBID nas instituições de ensino do país.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009. 281 p.

BATISTA, N. N. F.; CASTRO, Suzani B. Santana; MELO, Elda S. Nascimento. PIBID/PEDAGOGIA/UFRN: Contribuições para a formação docente. In: **ENAPPE - Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação**, 2012, Natal/RN. Anais do I Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação. Natal/RN: EDUFRN, EDIPUCRS, 2012.

BERGER, P.; BERGER, B. **Sociologia e Sociedade, Leituras de Introdução a Sociedade**, LTC, 2004.

BRASIL. Amplia o PIBID à Instituições Públicas Estaduais. **Edital CAPES/DEB nº. 02/2009**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2012.

_____. Convida Instituições Públicas de Ensino Superior a Participarem do PIBID. **Edital CAPES nº. 001/2011**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2012.

_____. Convida Instituições Formadoras Públicas e Privadas sem fins Lucrativos a Participarem do PIBID. **Edital CAPES nº. 011/2012**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2012.

_____. Lei nº. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 jun. 2012.

_____. Lei nº. 11.273/2006, de 06 de fevereiro de 2006. **Autoriza a Concessão de Bolsas de Estudo e de Pesquisa a Participantes de Programas de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm>. Acesso em: 15 jun. 2012.

_____. Lei nº. 12.796/2013, de 04 de Abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. MEC. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao PIBID. **Edital MEC/CAPES/FNDE, nº. 01/2007**. 12 dez. 2007, 8p. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. Para Instituições Públicas, Municipais, Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas sem fins Lucrativos. **Edital CAPES nº. 018/2010**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2012.

_____. PIBID/Diversidade para Alunos dos Cursos de Licenciatura dos Programas da SECAD, PROLIND e PROCAMPO. **Edital Conjunto CAPES/SECAD nº. 002/2010**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2012.

_____. **Edital PIBID CAPES nº 061/2013**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 03 Ago. 2013.

_____. **Portaria nº. 096/2013, de 18 de julho de 2013**. Dispõe sobre o PIBID. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2012.

CANAU, V. M. F.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANAU, V. M. F. (org) **Rumo a uma nova didática**, 9 ed., Petrópolis, 1999, p. 56 – 72.

_____. **A relação teoria-prática na formação do educador**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro: ABT, nº 55, v. 12, nov./dez. 1983.

CARVALHO, A. M. P. de. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

DEMARI, J. **A influência do subprojeto Licenciatura em Química do PIBID/UFRGS sobre o desempenho escolar de um grupo de alunos de ensino Médio na disciplina de Química**. Trabalho de Conclusão de Curso da UFRGS. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/90085/000913925.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 set. 2014.

- DUTRA, E. F. **Possibilidades para a Articulação entre Teoria e Prática em Cursos de Licenciatura**. Dissertação de Mestrado. UFSM/RS, Santa Maria, 2010.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, crianças, Adolescentes e adultos**, 3ª, Phorte: São Paulo, 2005.
- _____. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2001.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1995.
- GÜNTER, H. **Como Elaborar um Questionário**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagogia e Universitária, 1986. 99p.
- ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FORMAÇÃO, PRÁTICA DOCENTE E PLANEJAMENTO: DA ARTICULAÇÃO À SINGULARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Rosana Silveira Dorneles⁸

Jozilda Berenice Cândido Fogaça⁹

RESUMO: O artigo resulta de uma pesquisa que foi desenvolvida em um campo educacional de crescente desenvolvimento, o da educação não escolar, cujas práticas são permeadas de intencionalidades pedagógicas. O estudo tem como objetivos: analisar as dimensões pedagógicas presentes em uma proposta de educação não escolar, na perspectiva de sua articulação à totalidade da ação; observar a relação das dimensões pedagógicas presentes na prática dos educadores com seus planos de ação; examinar a documentação que regulamenta a implantação do Programa Esporte e Lazer da Cidade, no município de Novo Hamburgo, à luz das dimensões pedagógicas; e, por fim, investigar de que forma essas dimensões pedagógicas estão contempladas no planejamento geral do programa. O artigo não prevê trazer respostas e sim proporcionar reflexão em relação à Pedagogia e à educação não escolar, colocando-as em consonância e trazendo a importância de pensar a Pedagogia nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por acreditar que ela possa corresponder com veracidade aos objetivos propostos, inerentes às relações sociais. Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos a observação participante, a análise documental e a entrevista semiestruturada. A investigação proporcionou a descoberta de dimensões pedagógicas pertinentes ao contexto da educação não escolar, elencadas como categorias de análise: formação continuada, prática docente e planejamento. Tais dimensões pedagógicas são semelhantes às do contexto da educação escolar, no entanto se articulam de formas distintas, singularizando as práticas educativas não escolares. Através da pesquisa chega-se a discussões bastante construtivas na relação da educação não escolar com a Pedagogia. As dimensões que propus observar no empírico anunciam interdependência entre elas: se planeja na formação, a prática docente é revestida de um planejamento e se qualifica a partir da reflexão. Assim, é possível também dizer que o sujeito de articulação entre elas é o educando: é para ele a entrega do educador, ele quem escolhe as atividades das aulas, ele é o estudo de caso nas reuniões pedagógicas. Pensar as dimensões pedagógicas na educação não escolar é direcionar um olhar especial às práticas educativas, potencializando e legitimando ainda mais esse novo campo de educação.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação. Prática docente. Planejamento. Educação Não Escolar.

INTRODUÇÃO

O artigo “Formação, prática docente e planejamento: da articulação a singularização da educação não escolar” é fruto da pesquisa de trabalho de conclusão de curso, na qual me propus analisar as dimensões pedagógicas presentes na educação não escolar, tendo como campo empírico o PELC – Programa de Esporte e Lazer na Cidade. Trata-se de um estudo procedente de dúvidas, inquietações, desejos, práticas, conhecimentos, amadurecimentos. A inserção como coordenadora pedagógica no PELC e o amadurecimento teórico enquanto concluinte do curso de Pedagogia instigavam a reflexão sobre as dimensões pedagógicas na educação não escolar, visto que o percurso na coordenação, desconstruir as dimensões pedagógicas próprias do contexto escolar, procurando identificar as dimensões que caracterizavam a educação não escolar, foram as molas propulsoras para o desencadeamento da pesquisa.

Sendo assim, pude elencar as dimensões inerentes à Pedagogia que se correlacionavam nesse contexto, definindo, a partir das observações no campo empírico, as dimensões emergentes, como categorias de análise: formação continuada, prática docente e planejamento.

Assim, analiso os enunciados que se correlacionam com essas categorias, a fim de apresentar a dinâmica de articulação entre elas.

1 DA AÇÃO À REFLEXÃO: FORMAÇÃO, QUAL SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR?

Na educação não escolar, a formação é uma proposta pedagógica de extrema importância para a prática do educador, pois se sabe que não há uma formação acadêmica específica para atuar nesse contexto. De acordo com Libâneo (2006, p. 75),

Até hoje pouco se cuidou da preparação formal e sistematizada de agente e lideranças culturais que se especializassem no exercício de funções pedagógicas nesses ambientes não-escolares, levando-se em conta sua importância como mediadores da educabilidade, necessária no processo informal de consolidação de uma cultura, ou seja, articulada com uma proposta de construção da cidadania.

⁸ Universidade Feevale, Licenciatura em Pedagogia, rosana@feevale.br

⁹ Pedagoga, mestre em Acessibilidade e Inclusão, Universidade Feevale, jofog@feevale.br

Pimenta (2000, p. 28) refere-se ao educador como

[...] intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas [...]

Embora a educação não escolar não exija, em alguns casos, formação acadêmica específica para o educador atuar em uma determinada oficina, há uma preocupação explícita nos documentos do Ministério do Esporte em relação à formação acadêmica e aos conhecimentos do educador acerca do conteúdo de suas aulas.

Sugere-se que, sempre que possível, aqueles que atuarão com atividades físicas e esportivas sejam estudantes e/ou professores de educação física, ou orientados por um deles [...]. Os agentes sociais selecionados devem ter conhecimento e experiência a respeito das atividades que desenvolverão (BRASIL, 2012, n. p.).

Assim, é possível perceber que essa preocupação advém de um comprometimento com a qualidade das aulas, assegurando também o bem-estar dos educandos, e que o educador, mesmo tendo perfil para atuar no contexto da educação não escolar, necessita dominar seus conteúdos.

Dessa forma, no contexto da educação não escolar, a formação ganha um caráter diferenciado e emergente, por se tratar de espaços educativos distintos da escola, que tem uma sistemática pedagógica construída historicamente, na qual os educadores, de saberes escolares já construídos, acreditam saber o que fazer, quando fazer e como fazer. Na educação não escolar, o quê, quando e como fazer se constitui a partir da prática, pois cada programa social, cada comunidade vai “pedir” a dinâmica de suas aulas. Assim, a formação passa a ser, também, um momento de construção e planejamento entre todos, cabível à flexibilidade, possibilitando a fala e a escuta de educadores que anseiam trocar cada inusitada experiência.

2 PRÁTICA DOCENTE

A educação não escolar também se singulariza na prática de seus educadores. Esses se constituem como educadores sociais não através de uma formação acadêmica, mas sim através de uma história de vida, de implicações pessoais que de alguma forma os lançaram para atuar nesses contextos (LIMA, 2010). A baixa remuneração e o contrato temporário são fatores que não valorizam o profissional, mas que não afetam a qualidade das aulas. De acordo com a educadora T, “Desde muito cedo, desde 16 anos eu já trabalho com animação de grupo, alfabetização de adultos. Minha caminhada pessoal aliada com a minha caminhada profissional [...]” Dessa forma, pode-se perceber que a subjetividade da educadora está inerente à sua escolha profissional e ela consegue identificar isso.

O educador que está imerso na educação não escolar tem como característica a ousadia, não tendo medo de encarar os desafios, as novidades e as oportunidades, desvinculado a qualquer tipo de “acomodação”. Na reunião observada, a prática dos educadores entrou em pauta. Segundo um dos coordenadores, existia, naquele momento, a possibilidade do PELC¹⁰ se tornar uma política pública no município de Novo Hamburgo, no entanto essa terá como prioridade o atendimento de pessoas acima de 45 anos. Nesse caso, os educadores que não atuam com essa faixa etária, mas que desejam continuar no programa, precisam se qualificar para atender, em sua oficina, a esse público.

Desse modo, podemos perceber que a prática docente do educador social não está engessada a uma única oficina. A partir disso, cada educador busca novas estratégias e novos conhecimentos para se adaptar ao contexto de diversidade¹¹ inerente à educação não escolar.

Inspirando-me em Lima (2010, p. 81) “[...] percebo que, na prática dos educadores sociais, existe algo a mais, um fazer que se diferencia” e caracterizo a prática do educador social como algo que se qualifica a partir da prática e não de uma formação acadêmica. No entanto, isso gera uma problemática no PELC, pois a partir da qualificação da prática do educador passa a haver uma grande rotatividade entre eles, devido às novas oportunidades de emprego que surgirem.

Segundo Pimenta (2000), a experiência é de grande importância na prática docente e essa aparece na fala da educadora T¹², quando se refere às suas percepções pedagógicas, pois a mesma, durante suas práticas, deixa explícito no seu planejamento o uso de metodologia adequada e ações pedagógicas provenientes da educação não escolar:

Desde muito cedo, desde 16 anos eu já trabalho com animação de grupo, alfabetização de adultos. Minha caminhada pessoal aliada com a minha caminhada profissional. Aí vai a questão de ser mãe. Eu acho que tudo isso vai te agregando, vai te amadurecendo e te dando percepções diferentes, aí tu vai te ligar que tem que ser trabalhado daquela forma. Mesmo não tendo essa formação pedagógica, mas claro a gente lê, a gente conversa.

10 O programa tem subsídio do governo federal até dia vinte e cinco de maio de dois mil e doze.

11 Aqui compreendida em relação a oficinas e faixa etária.

12 Educadora formada em Ciências Contábeis.

Não pode tirar do nada, de algum lugar! Acho que é a questão da prática, da tua experiência, da tua caminhada, tudo tá junto.

Na educação não escolar, cabe a cada educador atribuir suas experiências, suas estratégias metodológicas em sua prática, pois necessitam dialogar com públicos, interesses, bairros e faixas etárias distintas e levar em consideração que a cada aula pode aparecer um novo aluno, que deverá ser inserido na turma já em andamento. O educador V disse ter que mudar sua prática ao entrar no PELC, pois antes ele apenas dava aulas particulares. Quando se deparou com turmas grandes e com alunos chegando a cada aula, passou a dividir a turma em dois grupos, pois nela se encontram alunos de diferentes níveis¹³. Com base nos exercícios ensinados, cada grupo exercita suas notas musicais e no final de cada aula integram-se todos os alunos para tocar a mesma música, cada aluno a nota que aprendeu, garantido a participação de todos.

Dessa forma, podemos perceber que nem sempre o planejamento vai dar suporte suficiente à prática do educador, principalmente em turmas de diferentes níveis de conhecimento e de idades, típicas da educação não escolar. Por esse motivo, ocorre com frequência o educador social precisar adaptar sua prática de acordo com o momento, reafirmando, assim, a importância do educador ter o conhecimento sobre sua ação.

Outro fator inerente à prática do educador social refere-se à dinâmica na relação dele com os educandos. O educador A, ao se referir positivamente sobre os objetivos alcançados em uma proposta de jogo com sua turma, diz que “Hoje tem alunos que jogam melhor que eu, saem do raciocínio de querer atacar, já sabem me burlar.” É cabível de análise, nesse contexto, que a prática docente na educação não escolar foge de uma teoria empirista, já que não há relação de poder centrado no educador. O educador cede o espaço de único conhecedor, para que seus educandos construam seus conhecimentos, colocando-se de igual para igual nessa relação.

As aulas observadas eram todas permeadas de muito afeto por parte dos educadores, que demonstravam um “apaixonamento” pelo que estavam fazendo. O diálogo antes e depois das atividades era algo sistemático, onde todos falam, podendo ser assuntos relacionados à aula, à família, ao trabalho. Não havia pressa dos grupos com o término da aula. A educadora F diz que sua aula possibilita às alunas falarem de questões bem pessoais e que o conteúdo da oficina está muito atrelado ao diálogo.

Gohn (2007, p.15), ao encontro do relato da educadora, diz que

O principal instrumento de trabalho do educador social é o diálogo. Não o simples “jogar conversa fora”, mas o diálogo tematizado, estruturado com base nas propostas das atividades. Somam-se a ele o estudo de fundamentos teóricos e a prática de atividades. O trabalho do educador deve ter, sem dúvida, uma boa dose de espontaneidade, mas só terá um efeito mais profundo se for sustentado em princípios e metodologias de trabalho, que incluem estudo de indicadores socioculturais e econômicos, contextualização da comunidade no conjunto das redes sociais e temáticas de um município e pesquisa histórica.

Será por esses motivos, tão subjetivos na prática do educador, que não chegamos a uma formação de educadores sociais? A prática do educador social não segue a uma linha única de atuação, pois cada sujeito a constitui a partir de sua visão de mundo. O que tem em comum nisso é o posicionamento político e um desejo de transformação social.

3 PLANEJAMENTO: QUEM DISSE QUE AQUI NÃO SE PLANEJA?

De acordo com as orientações do Ministério do Esporte (BRASIL, 2012), o planejamento é atribuição de todos os envolvidos, sendo cada agente, gestor, coordenador ou educador, responsável em planejar suas atividades atribuídas.

Ao questionar os educadores em relação a seus planejamentos, sobre o que levam em consideração no momento de pensar suas aulas, três deles disseram levar em consideração o interesse de seus educandos. A preocupação do planejamento na educação não escolar não está na fundamentação teórica do conteúdo desenvolvido durante as aulas e nem nas teorias de aprendizagem, pois me parece que o aprender, nesse contexto, está interligado ao desejo, à participação dos educandos no momento de planejar, tornando-se a consequência das aulas. A educação não escolar, por não precisar seguir conteúdos preestabelecidos, tem como característica na construção do planejamento, seguir o desejo dos alunos. Isso é o que assegura seu diálogo direto com a comunidade e facilita no alcance de seus objetivos.

Embora os educadores não tenham a clareza do que significa um planejamento pedagógico, em todas as oficinas observadas percebeu-se o preparo prévio deles, pois havia clareza de objetivos, metodologia, organização de tempo e espaço, assim como havia domínio do conteúdo a ser trabalhado e suas atividades dialogavam com a cultura local.

Três educadores, quando questionados sobre o registro de seus planejamentos, disseram não registrar sistematicamente, no entanto estão construindo um projeto que organiza os objetivos das oficinas e conteúdos que serão *a priori* trabalhados. A partir da ausência do registro é possível perceber que a escrita de planos de aula realizados *a priori*, para esses educadores, não fazem sentido, por levarem em consideração o “calor” do momento e o projeto realizado. Contudo, embora os planos

13 Refiro-me a alguns alunos que, por estarem a mais tempo no programa, apresentam melhor habilidade com o material da oficina.

de aula previamente registrados não tenham aderência pelos educadores, há necessidade do registro, mesmo esse sendo posterior às aulas, para que o educador consiga traçar o perfil, a evolução da turma, atividades positivas e negativas, erros e acertos. Desse modo, o registro respalda seu profissionalismo e documenta suas ações.

O planejamento comprometido com a situação sociocultural de uma determinada comunidade pode, em algumas vezes, ser digno de práticas extraordinárias, embora, carente de registros que deem sustentação às ações. O inverso também pode ocorrer, quando os registros anunciam objetivos e ações educativas voltadas para a realidade social, porém as práticas pedagógicas provêm de outra finalidade. Não basta ter um planejamento registrado com todos os passos, tecnicamente organizado e fundamentado teoricamente, se a prática não se relaciona com esse registro. Essa coerência, entre o registro e a prática, deve ser respeitada pelo educador, que não deixará de ser reflexivo por isso.

Nesse contexto, Pimenta (2000) assegura a importância do registro, por se tratar de possibilidades para a constituição teórica a partir da prática. A autora segue dizendo que o registro compõe a memória da ação educativa, que analisada e refletida contribuirá para novas práticas.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 2000, p. 29).

De acordo com Freire (2010), deve haver o respeito pelos saberes dos educandos, sobretudo das classes populares, as quais compartilham o ato de planejar, vigorando os sentidos, especificando os objetivos.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade, descuidadas pelo poder público, para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações [...] Por que não há lixões nos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos (FREIRE, 2010, p. 30).

Essa tarefa educativa indagada por Freire caracteriza o planejamento na educação não escolar por levar em consideração vários aspectos como: saberes prévios dos alunos, situação sociocultural da comunidade, comprometimento ético e político por parte do educador, conteúdo significativo e capaz de intervir positivamente na realidade social.

Portanto, o planejamento na educação não escolar é de suma importância para legitimar as ações educativas, formalizando os objetivos. Nesse meio, ele aparece em todas as ações, desde os documentos de regulamentação do programa, das estratégias pensadas pelo educador durante o seu deslocamento para suas aulas, até mesmo a escolha da música a ser dançada pelos próprios educandos. Planejar, nesse contexto, é ter a sensibilidade do educador social, com o aproveitamento das formações semanais, a fim de oferecer qualidade nos atendimentos.

REFLEXÕES FINAIS

No contato com o empírico, mais precisamente durante as observações participantes, surgiu o receio de não conseguir perceber as ações pedagógicas, pois elas, naqueles momentos, amarravam-se à proposta da educação não escolar, a qual foge de toda sistematização formal da educação, como tempo, currículo, calendário, escola. Havia uma angústia no meu olhar, queria enxergar o que ele já estava viciado, em termos de práticas pedagógicas: cadê o quadro verde? Cadê o planejamento do educador? Cadê a didática? Embora percebesse as ações educativas nas oficinas, as ações pedagógicas se escondiam, o que eu precisava, naquele momento, era saber onde.

A partir dessa angústia, senti-me como descreve Libâneo (2010), reducionista ao conceito de Pedagogia, devido a uma formação que me deixou quase incapaz de enxergar as ações pedagógicas fora da instituição escolar. Voltei-me, então, às teorias pedagógicas, que me reorganizaram e me “capacitaram” para perceber que entre a ausência do quadro e do uso sistemático de mesas e cadeiras, bem como dos sinais sonoros emitidos para o controle de tempo, decorrem também ações pedagógicas.

As oficinas observadas têm o quadro verde substituído totalmente pela figura do educador; as mesas e cadeiras servem apenas para o apoio do material confeccionado, pois a intenção é que os educandos circulem todo tempo entre eles; as salas de tamanhos uniformes são trocadas por espaços amplos, que caracterizam a diversidade de oficinas oferecidas no mesmo local; e o atraso no término de uma aula é caracterizado pelo prazer de estar ali, entre os educandos e o educador. Aqui não existem filas, banheiros para meninas e meninos, sinais para controle de tempo e presença por obrigação. Falo de associações de bairro, Centro de Tradições Gaúchas (CTGs), praças públicas e Organizações Não Governamentais (ONGs).

A partir da presente pesquisa foi possível chegar a discussões bastante construtivas na relação da educação não escolar com a Pedagogia. A principal “sacada” foi compreender que as dimensões pedagógicas na educação não escolar e na escolar são as mesmas, o que as difere é a forma como elas se articulam.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.
- GOHN, Maria da Glória. **Não fronteiras**: universos da educação não formal. 2. ed. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.
- LIB^ANEJO, Jos'e Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, Jozilda Berenice Fogaça. **Práticas Educativas no Âmbito da Educação Não Escolar**: Reflexões sobre o Fazer e o Saber de Educadores Sociais. 2010. 90 f. Dissertação (Mestre em Inclusão Social e Acessibilidade), Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2010.
- BRASIL. **Ministério do Esporte**. Programa Esporte e Lazer da Cidade. 2012. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/snelis/esporteLazer/default.jsp>> Acesso em: 25 mar. 2012.
- PIMENTA , Selma Garrido (org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AVALIAÇÃO PSICOMOTORA DE PRÉ-ESCOLARES EM UMA ESCOLA PARCEIRA DO PIBID/UNIVATES NO MUNICÍPIO DE ARROIO DO MEIO - RS

Rita de Cássia Quadros da Rosa¹⁴

Bruna Solange Rauber

Betina Reiter Heiming

Diana Ames

Patrícia Fumegalli França

Stefani Bruxel

Rodrigo Lara Rother¹⁵

Resumo: O presente trabalho foi realizado pelos bolsistas PIBID/UNIVATES, integrantes do subprojeto educação física 1. O PIBID é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O município de Arroio do Meio, vem adaptando-se à Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que torna obrigatória a oferta de vagas para crianças a partir de 4 anos em escolas públicas. Neste sentido, a educação física na educação infantil, tornou-se realidade para os bolsistas PIBID atuantes nesta escola parceira. Segundo Fonseca (2012), o período pré-escolar é caracterizado como a principal fase de aquisição e aperfeiçoamento dos movimentos corporais e das habilidades psicomotoras, as quais possibilitam à criança, melhor controle do seu corpo em diferentes posturas. A base para as habilidades motoras globais e finas, se estabelece neste período, logo, atividades lúdicas bem estruturadas, terão grande repercussão no desenvolvimento integral do aluno, tendo em vista a grande interação entre os aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos. Participaram da avaliação, 8 meninos e 6 meninas com idade média de 61 meses. O protocolo escolhido para realização da avaliação, foi a Escala de Desenvolvimento Motor – EDM, nos testes referentes à motricidade global e equilíbrio. Os resultados obtidos pelo grupo, relativos à motricidade global, foram de 62 meses, 1 mês acima da idade cronológica. Em equilíbrio, a média foi de 61 meses, ou seja, igual à idade cronológica. Ao compararmos os resultados de meninos e meninas, as meninas se sobressaíram em motricidade global, enquanto os meninos obtiveram média mais alta em equilíbrio. A análise dos resultados permitiu-nos verificar que o grupo apresentou desenvolvimento psicomotor compatível com a sua faixa etária, ou seja, possui desenvolvimento psicomotor típico. Foi possível conhecer também, que o grupo apresenta uma pequena diferença de desempenho entre meninos e meninas no que diz respeito às habilidades avaliadas. Tais resultados serviram de subsídio para o planejamento de atividades lúdicas adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Desenvolvimento psicomotor. Pré-escolares. Educação Física.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado pelos bolsistas PIBID/UNIVATES, integrantes do subprojeto educação física 1. O PIBID é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

O município de Arroio do Meio, adaptando-se à Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que torna obrigatória a oferta de vagas para crianças a partir de 4 anos em escolas públicas, já possui turmas de pré-escola (4 e 5 anos) frequentando escolas de ensino fundamental.

Embora segundo a LDB 9394/96, a educação física seja componente curricular obrigatório da educação básica, nas creches e escolas de educação infantil, a disciplina costuma ser ministrada pelo profissional generalista, com formação de nível médio em curso normal ou superior em pedagogia. Entretanto, com a nova conformação da rede pública do município, respeitadas as características da idade e nível de desenvolvimento, as turmas de pré-escola passaram a ter rotinas muito parecidas com as de turmas do ensino fundamental, inclusive no que diz respeito aos profissionais especialistas responsáveis por ministrar as disciplinas de música e educação física.

Neste sentido, a educação física na educação infantil tornou-se realidade para os bolsistas PIBID atuantes na escola parceira. Em meio a reflexões sobre “o quê”, e “de que forma” trabalhar a disciplina com estas turmas, uma das ações previstas no plano de trabalho do grupo de bolsistas de iniciação, teve o objetivo realizar um diagnóstico do perfil psicomotor dos alunos, o qual serviu de base para as intervenções nas aulas de Educação Física.

14 Autores. Centro Universitário UNIVATES, Educação Física 1, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, ritaquadrosdarsosa@hotmail.com.

15 Orientador. Centro Universitário Univates. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, rodrigorother@univates.br.

Sabe-se que, na criança especificamente, o movimento desempenha papel indispensável ao seu desenvolvimento. Não por acaso, o ato motor, a possibilidade de movimentar-se, tocar e aproximar partes de seu próprio corpo para investigá-los, inicia-se ainda no ambiente uterino. Tais movimentos, inicialmente reflexos, posteriormente substituídos por movimentos voluntários, exploratórios, funcionais, interativos e expressivos, conforme Kolyniak Filho (2002) caracterizam toda a trajetória de desenvolvimento psicomotor infantil.

Segundo Fonseca (2012), a psicomotricidade equivale à motricidade especificamente humana, ou seja, aquela que se distingue da animal, porque integra níveis representativos, emocionais, cognitivos e ideacionais. Para o autor, o período pré-escolar é caracterizado como a principal fase de aquisição e aperfeiçoamento dos movimentos corporais e das habilidades psicomotoras, as quais possibilitam à criança, melhor controle do seu corpo em diferentes posturas. A base para as habilidades motoras globais e finas é estabelecida neste período, logo, atividades lúdicas bem estruturadas tem grande repercussão no desenvolvimento integral do aluno, tendo em vista a grande interação entre os aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos.

Para Luria (1980), ações psicomotoras, associadas ou não ao movimento, são organizadas no lobo frontal cerebral, terceira unidade funcional, abastecida de informações que ‘entraram’ (projetaram-se) na segunda unidade funcional (visão, audição, tato, olfato e gustação). Concentra-se aí a principal diferença entre movimento (reações motoras em várias regiões do corpo) e ação psicomotora, aquele ato motor intencional, controlado pelas funções superiores.

Como critério de investigação, utilizou-se os seguintes conceitos elaborados por Rosa Neto (2002), para os elementos psicomotores avaliados:

- Motricidade global – O movimento motor global é sinestésico, tátil, labiríntico, visual, espacial, temporal, e assim por diante. É a capacidade de realizar movimentos amplos, envolvendo grandes grupamentos musculares, de forma harmoniosa;
- Equilíbrio – O que caracteriza o equilíbrio chamado tônico postural, é o mecanismo complexo dos reflexos de equilíbrio derivado de um conjunto de informações proprioceptivas. É o que permite assumir uma posição corporal contra a força da gravidade.

Por tudo o que foi exposto, e pela necessidade de conhecer de maneira mais profunda o perfil dos alunos com os quais os bolsistas de iniciação à docência atuavam, justificou-se a realização desta investigação.

DESENVOLVIMENTO

Trata-se de um estudo com delineamento exploratório e descritivo, de corte transversal. Participaram da avaliação 14 alunos (N=14) de uma turma de pré-escola, sendo 8 meninos e 6 meninas, com idade média de 62 meses ($\pm 4,3$) o que equivale a 5 anos e 1 mês.

O protocolo escolhido para realizar a avaliação psicomotora foi a Escala de Desenvolvimento Motor – EDM (ROSA NETO, 2002). A EDM é indicada para crianças com idade entre 2 e 11 anos e abrange um conjunto de provas muito diversificadas, com dificuldade graduada, conduzindo a uma exploração minuciosa de diferentes setores do desenvolvimento, permitindo avaliar o nível de desenvolvimento psicomotor da criança de acordo com a Idade Cronológica - IC (em meses), considerando êxitos e fracassos. A escala compreende testes motores nos seguintes componentes: Motricidade fina; Motricidade global; Equilíbrio; Esquema corporal; Organização espacial; Organização temporal; Lateralidade. Neste trabalho, optou-se por avaliar os alunos em motricidade global e equilíbrio. A duração dos testes variou entre quinze e vinte minutos, e todas as recomendações contidas no manual foram seguidas devidamente.

Os resultados foram analisados e apresentados através de estatística descritiva e, conforme o protocolo, estão apresentados em meses.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

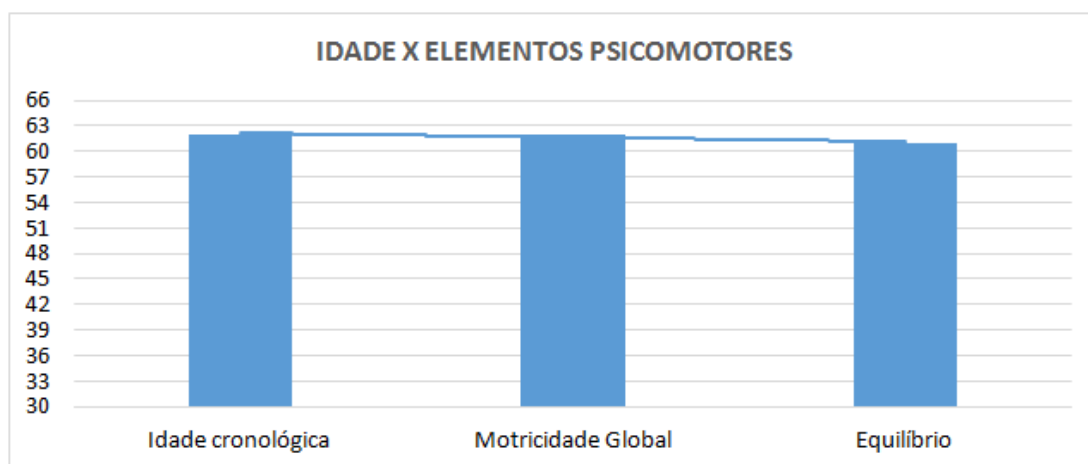
O que se deseja neste tipo de avaliação é que o resultado obtido pelo participante em cada elemento psicomotor esteja igual ou superior à sua idade cronológica. Isto significaria que a criança tem um adequado desenvolvimento psicomotor ou que este está acima do esperado.

Em motricidade global, a média (em meses) obtida pelo grupo foi de 62 (± 15). Ao compararmos esta média à IC dos alunos, podemos perceber que os valores coincidem (IC=62 e motricidade global=62), o que significa que neste elemento, o grupo avaliado possui média de desenvolvimento adequado para a sua faixa etária. No entanto, ressaltamos que tendo em vista que o resultado é apresentado em média, devemos considerar também o desvio padrão (DP) apresentado pelo grupo, a fim de obtermos um perfil mais próximo do real. O DP apresentado em motricidade global foi bastante alto (± 15), caracterizando a heterogeneidade dos resultados.

Em equilíbrio, a média foi bastante parecida, ficando em 61 (± 19). Resultados semelhantes foram encontrados por Caetano, Silveira e Gobbi, (2005), em um estudo com 35 crianças com a mesma faixa etária. Conforme pode-se observar em nosso estudo, o resultado está muito próximo da IC (IC=62 e equilíbrio=61). A análise desta média isoladamente nos leva a crer que o grupo possui um desenvolvimento psicomotor adequado para sua faixa etária. Contudo, ressalta-se que,

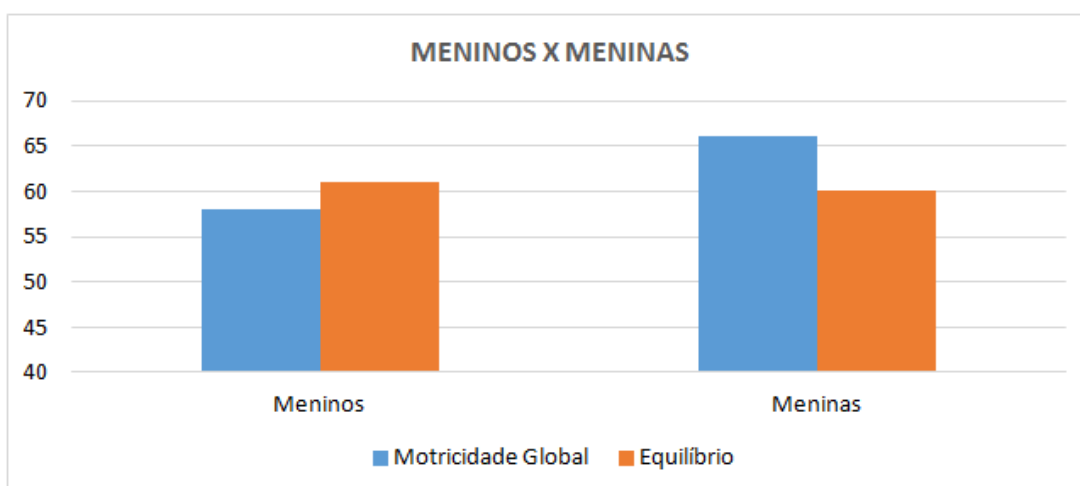
a exemplo do que verificou-se com relação a motricidade global, o DP foi bastante alto, podendo haver grandes variações de desempenho dentro do grupo. Por meio do gráfico 1, é possível observarmos a paridade dos resultados já apresentados.

Gráfico 1: Comparação entre IC e os elementos psicomotores investigados



Buscou-se analisar também, os resultados obtidos por meninos e meninas (gráfico 2). Em motricidade global, a média dos meninos foi de 58 meses, enquanto as meninas obtiveram uma média de 66 meses. Neste elemento psicomotor, as meninas superaram a idade cronológica (62) em quatro meses e superaram os resultados obtidos pelos meninos em oito meses. Já em equilíbrio, as médias foram quase as mesmas, sendo que os meninos obtiveram 61 e as meninas 60, permanecendo ambos sensivelmente abaixo da idade cronológica.

Gráfico 2: Comparação entre as médias de meninos e meninas em ambos os elementos psicomotores avaliados



A análise dos resultados permitiu-se verificar que o grupo avaliado apresentou desenvolvimento psicomotor de acordo com a sua faixa etária em motricidade global e equilíbrio. Pôde-se observar que as meninas obtiveram valores consideravelmente maiores em motricidade global e os meninos obtiveram valores sensivelmente maiores em equilíbrio.

Cabe ressaltar que a média dos resultados obtidos nesta avaliação serviu como subsídio para o planejamento de atividades adequadas ao perfil psicomotor dos alunos das turmas nas quais os bolsistas do PIBID atuarão. Entretanto, sabe-se que mesmo em um pequeno grupo, os resultados individuais podem diferir bastante do resultado médio.

Tendo em vista que considerar cada aluno em sua individualidade foi sempre um pressuposto fundamental dos bolsistas PIBID atuantes nas escolas parceiras, os resultados individuais, continuarão sendo considerado durante os planejamentos e execuções das atividades do programa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96.

_____. Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013.

CAETANO, Maria Joana Duarte; SILVEIRA, Carolina Rodrigues Alves; GOBBI, Lilian Teresa Bucken. Desenvolvimento motor de pré escolares no intervalo de 13 meses. **Brazilian Journal of Kinanthropometry and Human Performance**. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/view/3791/3234>>. Acesso em: 02 Mai. 2015.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed. 2012.

KOLYNIK FILHO, C. Contribuições para o ensino em motricidade humana. In: **Discorpo**, São Paulo, n. 13, p. 27- 39, 2002.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo/Rio de Janeiro: EDUSP/ Livros Técnicos e Científicos, 1980.

ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: ArtMed. 2002.

SABERES MOBILIZADOS POR DOCENTES NA ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM ENSINO QUE VISA À COMPREENSÃO DO CONCEITO DE PROGRESSÃO ARITMÉTICA PELOS EDUCANDOS

Andressa Tais Diefenthaler¹

Isabel Koltermann Battisti²

Resumo: O presente artigo faz parte dos estudos desenvolvidos como integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) – subprojeto área Matemática – de uma universidade do noroeste do estado do Rio Grande do Sul, e tem por objetivo refletir acerca dos conhecimentos necessários ao professor para a elaboração e desenvolvimento de um planejamento de ensino. Deste modo, a partir de reflexões e análises, espera-se responder ao questionamento: quais saberes são mobilizados pelos docentes ao organizar e desenvolver um ensino que visa à compreensão do conceito de Progressão Aritmética pelos educandos? Os dados apresentados foram produzidos a partir da elaboração e do desenvolvimento de um planejamento por bolsistas do PIBID, em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de ensino parceira do Programa, o qual considera uma investigação matemática que envolve conceitos de Progressão Aritmética. O banco de dados empíricos considera, assim, o próprio planejamento, registros e anotações no Diário de Campo e transcrições de gravações realizadas ao longo das atividades desenvolvidas. Os dados foram analisados a partir de um aporte teórico relacionado à docência e aos saberes docentes, principalmente às proposições apresentadas por Shulman (1987), sendo também consideradas ideias de Almeida, BIAJONE (2007), Rio Grande do Sul (2009) e Brasil (2006). As análises realizadas indicaram que ao longo da elaboração e desenvolvimento do planejamento os bolsistas mobilizaram muitos saberes. Inicialmente, com a leitura dos documentos oficiais acerca do ensino de Matemática no Ensino Médio e do currículo da escola, foi mobilizado o chamado conhecimento curricular, o qual é constituído por um conjunto de assuntos específicos e suas articulações. A partir disso, passamos a estudar os conteúdos envolvidos na atividade – conceitos relacionados à sequência e à Progressão Aritmética; este processo constituiu a mobilização do conhecimento do conteúdo da disciplina ensinada, classificado por Shulman (1987), o qual trata do conhecimento dos conceitos e de sua organização. Por fim, ao analisar o processo de elaboração e desenvolvimento do planejamento, verificou-se a importância da mobilização do conhecimento pedagógico do conteúdo, a partir do qual, considerando a investigação matemática como metodologia de ensino, foi possível transformar o conhecimento do conteúdo em formas pedagogicamente efetivas, que possibilitaram a compreensão dos alunos. Portanto, a partir das análises, indica-se que é fundamental a mobilização de saberes necessários à prática docente, de modo que em sala de aula se estabeleça processos de ensino e de aprendizagem em Matemática.

Palavras-chave: Bolsistas do PIBID. Planejamento. Progressão Aritmética. Saberes necessários à prática docente.

INTRODUÇÃO

A educação escolar, entre outras, envolve três elementos fundantes no processo de ensinar e de aprender: o professor, o aluno e o objeto de estudo. O professor, como docente, tem por profissão e responsabilidade o ensinar, auxiliando os indivíduos na aprendizagem de valores, normas, princípios e, principalmente, de conhecimentos formais.

A docência é compreendida, por Tardif e Lessard (2005), como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Os autores colocam em evidência “[...] as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente” (p. 8), pois entendem que é na ação e na interação dos atores escolares que se estrutura a organização do trabalho escolar (ALMEIDA, BIAJONE, 2007, p. 286).

Desta forma, cabe ao professor possibilitar a aprendizagem dos sujeitos a partir das interações estabelecidas; no entanto, este trabalho envolve uma série de tensões e dilemas, dentre os quais: Como ensinar? O que o professor deve saber? Como possibilitar a apropriação de conhecimentos pelos alunos?

Lee Shulman, estudioso do campo da formação docente, é um dos pesquisadores que busca responder a estas questões. Shulman (1987) se apoia na corrente difundida a partir de 1980 que considera a existência de um *knowledge base*, uma base de conhecimentos para o ensino. “Segundo Shulman (2004), em ensino, *knowledge base* (base de conhecimento) é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino” (ALMEIDA, BIAJONE, 2007, p. 283). A partir disso, o pesquisador valoriza e distingue o professor de outros profissionais pela mobilização de um saber particular.

Como aluna de um curso de Licenciatura em Matemática e bolsista de iniciação à docência, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), torna-se necessário conhecer e desenvolver saberes necessários à prática docente, pois isto certamente contribui para minha formação e futura atuação profissional.

Sendo assim, esta escrita considera os professores como os sujeitos responsáveis por organizar e desenvolver ações de ensino e, desta forma, tem por objetivo analisar os saberes mobilizados por bolsistas do PIBID, na elaboração e no desenvolvimento do planejamento de uma situação desencadeadora de aprendizagem envolvendo o estudo de Progressão Aritmética (PA), junto a uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, parceira do PIBID. A partir da análise, objetiva-se responder o questionamento: quais saberes são mobilizados pelos docentes ao organizar e desenvolver um ensino que visa à compreensão do conceito de Progressão Aritmética pelos educandos?

METODOLOGIA

Como bolsista de iniciação à docência do PIBID, pude vivenciar inúmeras situações no ambiente escolar, dentre as quais posso ressaltar momentos de docência compartilhada, com a proposição e o desenvolvimento de intervenções em sala de aula. Ao longo deste processo, elaborei e desenvolvi com três colegas atividades de investigação envolvendo o conceito de Progressão Aritmética, para uma turma de primeiro ano de Ensino Médio de uma escola pública, na qual vinha acompanhando as aulas de Matemática durante dois meses.

Deste modo, a abordagem metodológica considerada é qualitativa e os dados empíricos apresentados nesta escrita foram obtidos a partir de registros e anotações no Diário de Campo (realizadas durante o período de observação e também na atividade de intervenção, os quais ao longo do texto serão identificados por DC), do planejamento elaborado e de transcrições de gravações realizadas ao longo da intervenção (T), sendo que os alunos serão identificados no texto como Aluno 1, Aluno 2, etc. A referida intervenção foi desenvolvida em dois períodos de 50 minutos cada, sendo que os conceitos matemáticos considerados na ação – relacionados ao estudo de Progressão Aritmética – foram definidos a partir da grade curricular proposta à turma e de acordo com o planejamento anual do professor de Matemática titular; deste modo, para a elaboração do planejamento, foram analisadas as proposições apresentadas no Plano de Ensino da escola, no Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006). As ações dos bolsistas ao longo das atividades serão analisadas a partir de um aporte teórico relacionado à docência e aos saberes docentes, principalmente às proposições apresentadas por Shulman (1987), mas também de autores como Almeida, Biajone (2007) e Wittrock (1989).

SABERES MOBILIZADOS POR DOCENTES NA ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM ENSINO

A docência é um ato complexo, que envolve interação e comunicação entre sujeitos em situação de ensino e de aprendizagem e um objeto de estudo a ser compreendido, de forma e abrangência diferente, por ambos. Há quem diga que a docência é uma vocação, no entanto, acredito que esta se constitui como uma legítima profissão, a qual requer processos de aprendizagem e de profissionalização. Segundo Wittrock (1989),

[...] o ensino é também o nome de uma ocupação, de um papel que absorve as energias e preocupações de muitas pessoas durante o curso de suas vidas adultas. Ensinar é uma série de conhecimentos e capacidades, uma ocupação, uma profissão, uma carreira. E a formação do professor é o processo de sua preparação para dedicar-se às atividades dessa carreira (WITTROCK, 1989, p. 42, tradução livre).

A docência é também um tema que está constantemente em estudo, a partir do qual se busca compreender os processos de ensino e de aprendizagem e encontrar possibilidades que os tornem mais efetivos. Foi em busca de uma reforma educativa, especificadamente na área da formação de professores, que Lee Shulman, psicólogo educacional preocupado com a qualidade do ensino e com o estudo da atividade docente, iniciou suas pesquisas.

Shulman – assim como Tardif e Gauthier, outros estudiosos dos saberes docentes –, apoia-se na corrente de que existe um *knowledge base*, uma base de conhecimentos para o ensino, ou seja, uma gama de saberes (conhecimentos e habilidades) que o docente – profissional responsável pelo ensinar – deve mobilizar para que desenvolva sua profissão com êxito. A partir disso,

Shulman e seus colaboradores dedicam-se, então, a investigar a mobilização dos saberes passíveis de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores, agora vistos como sujeitos dessas ações, sujeitos estes com história de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática; plenos de concepções sobre o mundo que os cerca: seus alunos, os conteúdos que ensinam, os currículos que seguem etc. (ALMEIDA, BIAJONE, 2007, p. 287).

Diante disso, passamos a analisar uma atividade de docência compartilhada realizada por bolsistas de Iniciação à Docência em uma escola pública, buscando compreender os saberes mobilizados por estes no decorrer da elaboração e do desenvolvimento do planejamento das aulas.

O planejamento da atividade de intervenção levou em consideração as vivências e observações já realizadas na turma; desta forma, com três colegas busquei verificar quais as dificuldades que os alunos possuíam e refletir acerca da proposição de uma situação que fosse compatível com seus interesses e nível de desenvolvimento.

Sendo assim, a partir das vivências foi possível perceber a falta de interesse dos alunos pelas aulas, as quais se baseavam - conforme observação e relatos - em copiar os conteúdos do quadro, ouvir as explicações, copiar exemplos e resolver listas de exercícios. Em uma das aulas, o Aluno 1 relatou: *“O ano todo é só conteúdo no quadro e folha de exercício, a gente nunca sai da sala. As aulas são sempre aqui, não tem nada de diferente”* (DC, 22 Set. 2014).

A partir disso, nos desafiamos a buscar uma situação que despertasse a atenção e a curiosidade dos alunos, mobilizando-os no processo de fazer matemática, de modo que pudessem perceber a utilidade da Matemática em seu dia a dia e que seu estudo pode ser, de alguma forma, prazeroso.

Deste modo, para elaborar o planejamento tivemos que ter objetivos e intencionalidades bem definidos. Tivemos que refletir sobre como são os alunos/a turma (conhecimento dos alunos, de suas características e realidade) e buscar uma atividade com potencialidade para despertar o interesse, mas que, ao mesmo tempo, produzisse aprendizagens significativas acerca do conceito de Progressão Aritmética.

Diante disso, evidencia-se a mobilização de alguns saberes que Shulman afirma serem indispensáveis à prática docente:

[...] “conhecimento didático geral” para manejar e organizar a classe, com conhecimentos que ultrapassam o conteúdo; [...] “conhecimento dos alunos e suas características”; “conhecimento dos contextos educativos” que compõem todas as esferas envolvidas na comunidade escolar; e o “conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos” (SHULMAN, 2005, p. 11, apud POZZOBON, BATTISTI, NEHRING, 2012, p. 5, tradução livre).

Sendo assim, para elaborar o planejamento de situações desencadeadoras de aprendizagem, precisávamos conhecer o aluno e o conteúdo, e considerar uma metodologia que possibilitasse o envolvimento do discente, de modo que a ação estivesse em coerência com os objetivos atuais do ensino de Matemática propostos pelos documentos oficiais (BRASIL (2006) e RIO GRANDE DO SUL (2009)).

Diante disso, estudamos e analisamos as propostas relacionadas ao ensino de Matemática no Ensino Médio apresentadas pelos documentos. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) discorrem: “O ensino da Matemática pode contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades relacionadas à representação, compreensão, comunicação, investigação e, também, à contextualização sociocultural” (BRASIL, 2006, p. 69). Além disso, a OCEM aponta alguns objetivos a serem alcançados a partir do ensino de Matemática no Ensino Médio:

Ao final do ensino médio, espera-se que os alunos saibam usar a Matemática para resolver problemas práticos do cotidiano; para modelar fenômenos em outras áreas do conhecimento; compreendam que a Matemática é uma ciência com características próprias, que se organiza via teoremas e demonstrações; percebam a Matemática como um conhecimento social e historicamente construído; saibam apreciar a importância da Matemática no desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL, 2006, p. 69).

Já o Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul, ao discorrer sobre o ensino de Matemática, expõe:

Sua aprendizagem está vinculada a um ensino proposto a partir de situações de aprendizagem que pressupõem a ação do aluno sobre o objeto do conhecimento, que possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências e a apropriação de conhecimentos matemáticos (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 194).

Considerando as proposições contidas nos documentos oficiais, buscamos então elaborar o planejamento de uma situação desencadeadora de aprendizagem, o qual se baseou em investigações práticas realizadas pelos alunos em escadas da escola, nas quais eles deveriam explorar medidas, perceber regularidades, e encontrar uma sequência, a qual aumentava gradativamente; esta sequência estava relacionada à altura dos degraus da escada em relação ao solo, os quais, a partir do segundo, possuíam a mesma medida. Com os dados obtidos, os alunos responderam a uma série de questionamentos acerca de alturas relativas ao solo estando em um determinado degrau. O desafio final foi o de descobrir a que altura estariam do solo no 576º degrau e o de estabelecer uma lei geral – uma fórmula – que os permitisse calcular qualquer altura em relação ao solo (na situação contextualizada). Esta atividade, com a orientação dos bolsistas, levou à dedução da fórmula do Termo Geral de uma Progressão Aritmética e desencadeou o estudo de PA.

O Plano de Ensino da referida escola nos apresentou os objetivos do ensino de Matemática da instituição, dentre os quais se pode destacar: “Possibilitar a apropriação de conceitos matemáticos e o desenvolvimento de atitudes relacionadas ao espírito investigativo, crítico e criativo e ao trabalho solidário e cooperativo na resolução de situações problemas”; e “Desenvolver a capacidade de investigação, a partir da proposição de conjecturas, do estabelecimento de estratégias e procedimentos de resolução, de análises e de sínteses, promovendo o desenvolvimento do pensamento lógico dedutivo”.

Acerca do estudo de Progressões – conteúdo trabalhado na atividade - o Referencial Curricular do RS relata: “As Progressões Aritméticas e Geométricas, introduzidas de forma detalhada no Caderno do Aluno do 1º ano do ensino médio, são trabalhadas a partir de sequências figurais e numéricas” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 198); e a OCEM alerta: “Devem-se evitar as exaustivas coletâneas de cálculos, que fazem simples uso de fórmulas (“determine a soma...”, “calcule o quinto termo...”)” (BRASIL, 2006, p. 75).

Desta forma, as leituras, estudos e análises dos documentos e do currículo da escola, realizados antes da elaboração do planejamento, podem ser organizados no que Shulman denomina de *Curricular knowledge – conhecimento curricular*, que são os conhecimentos propostos pelo currículo, os quais o professor deve conhecer e mobilizar.

Deste modo, há a necessidade de se [...] “conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas” (ALMEIDA, BIAJONE, 2007, p. 288). Neste aspecto, Shulman enfatiza a importância do professor promover a interdisciplinaridade, relacionando seu conteúdo ao de outras disciplinas, e nos leva a refletir acerca da proposta de um currículo em rede, com suas partes inter-relacionadas, e não fragmentado/compartimentalizado.

Sendo assim, a partir das leituras e das orientações recebidas pelo professor de Matemática titular da turma, passamos a estudar conceitos relacionados à sequência – definição e exemplos de sequências figurais e numéricas – e à Progressão Aritmética (PA) – definição e Termo Geral de uma PA:

Denomina-se **progressão aritmética** (PA) a sequência em que cada termo, a partir do segundo, é obtido adicionando-se uma constante r ao termo anterior. Essa constante r chama-se razão da progressão aritmética. [...] O termo a_n geral de uma PA é dado, portanto, pela fórmula: $a_n = a_1 + (n-1) \cdot r$ (RIBEIRO In InfoEscola).

Ao realizar uma análise deste movimento em busca de apropriação da significação dos conceitos, constata-se que neste processo foi mobilizado o *Subject knowledge matter – conhecimento do conteúdo da disciplina ensinada*, classificado por Shulman, o qual trata do conhecimento dos conceitos e de como eles estão organizados, sendo que o professor não deve apenas entender, mas compreender os conhecimentos – saber o que e o porquê da disciplina e dos conteúdos.

Assim, o domínio da estrutura da disciplina não se resume tão somente à detenção bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica, o que requer entender a estrutura da disciplina compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo (ALMEIDA, BIAJONE, 2007, p. 287).

A importância deste saber para os bolsistas pôde ser verificada no desenvolvimento do planejamento, pois inevitavelmente éramos surpreendidos com situações inusitadas e questionamentos, os quais, somente com conhecimento efetivo, eram passíveis de resposta. Em um momento da intervenção, por exemplo, conforme transcrição de uma gravação, o Aluno 2 me questionou: “Mas e se a escada continuasse para baixo, no subsolo, e eu quisesse descer a escada, abaixo do solo, como ficaria?” (T, 10 Nov. 2014); para responder a este questionamento, tive que considerar conceitos relacionados a sequências decrescentes (neste momento, o aluno ainda não sabia que se tratava de uma Progressão Aritmética), os quais não estavam previstos no planejamento e não seriam trabalhados com a turma naquele momento.

Além disso, o conhecimento do conteúdo por parte do professor é importante pois lhe confere competência profissional, lhe sendo outorgada autoridade por parte dos alunos, o que efetivamente ocorreu no desenvolvimento da atividade: inicialmente, alguns alunos recorriam ao professor titular da turma para solucionar dúvidas e dificuldades, o que rapidamente foi se alterando mediante nossa postura e desenvoltura para auxiliá-los, ou seja, mediante nossa capacidade efetiva em ensinar.

Esta capacidade efetiva de ensinar está relacionada à capacidade de transformar os saberes científicos em saberes escolares; é o que Shulman denomina de *Pedagogical knowledge matter (PCK) – conhecimento pedagógico/didático do conteúdo*. Este conhecimento é o tema central dos estudos do pesquisador e é o saber que permite ao professor transformar o conhecimento do conteúdo que possui em formas pedagogicamente efetivas, que possibilitem a compreensão do aluno. A partir deste, o professor busca entender o que dificulta ou facilita o entendimento do discente acerca de um conteúdo, e desenvolver a

[...] capacidade de aprender as matérias para si mesmo, tornando-se capaz de elucidá-las de maneiras diferentes, reorganizá-las e dividi-las, ‘vesti-las’ de atividades e emoções, de metáforas e exercícios, com exemplos e demonstrações, de modo que possam ser compreendidas pelos alunos (SHULMAN, 1987, p. 8, tradução livre).

Para desenvolver este saber - o PCK -, foi necessário que refletíssemos acerca de um método, estratégias e condutas que deveríamos seguir para desenvolver o estudo de Progressão Aritmética. Para Shulman,

[...] a base do conhecimento do ensino repousa na interseção de conteúdos e pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 288).

Diante disso, baseamo-nos nas ideias de Freire de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 47), e elaboramos uma atividade envolvendo a investigação matemática como metodologia de ensino, pois acreditamos que ela permite o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, motivando-o na busca do conhecimento.

A realização de atividades de investigação na aula de matemática são importantes porque elas: (a) constituem uma parte essencial da experiência matemática e, por isso, permitem uma visão mais completa desta ciência; (b) estimulam o envolvimento dos alunos, necessário a uma aprendizagem significativa; (c) podem ser trabalhadas por alunos de ciclos diferentes, a níveis de desenvolvimento também diferentes; e (d) potencializam um modo de pensamento holístico (ao relacionarem muitos tópicos), essencial ao raciocínio matemático (CUNHA, OLIVEIRA, PONTE, 1995, p. 1).

A partir disso, tivemos que elaborar questões/problemas/atividades as quais levassem os alunos a atuar como matemáticos, interagindo, refletindo, estabelecendo conexões e relações, formulando, testando e provando conjecturas, argumentando, representando, avaliando e comunicando suas descobertas. Portanto, a investigação matemática é uma das metodologias que possibilita aos alunos a compreensão do como e do por quê da Matemática, tornando-se protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem, e ampliando compreensões.

Ao longo da atividade de interação, como docentes, assumimos também uma postura investigativa, a qual se constituiu como um dos maiores desafios, afinal, era a primeira experiência da turma com atividades deste tipo. Ao verificar as gravações realizadas, pode-se perceber a frequência de alguns questionamentos por parte de vários alunos: “*O que tem que fazer?*”, “*Mas como eu resolvo isso?*” (T, 10 Nov. 2014). Deste modo, o desafio esteve em como orientar os alunos, mas, ao mesmo tempo, respeitar suas construções e o grau de abertura exigido por atividades de investigação.

Portanto, diante dos questionamentos, buscamos, em vez de dar respostas, devolver perguntas aos alunos, fazendo-os ler novamente o enunciado das atividades e refletir sobre os dados produzidos. Além disso, incentivamos os alunos a realizar tentativas, ressaltando a importância do tentar, do buscar construir e de eles próprios avaliarem sua veracidade; ao me questionarem: “*É assim que faz?*”, lhes respondia: “*Não sei, eu é quem quero saber. Será que dá certo mesmo? Vamos tentar com outro caso?*” (T, 10 Nov. 2014).

Estas situações evidenciam o papel do professor de estar sempre preparado e aberto ao diálogo, assumindo também uma postura investigativa e seguindo os pressupostos teóricos da metodologia proposta, a qual delineia seu ato pedagógico - este é o processo de mobilização do conhecimento pedagógico.

Shulman discorre que o ato de ensinar envolve um conhecimento, um processo de raciocínio e uma ação, e “[...] enfatiza o ensino como a compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão” (SHULMAN, 1987, p. 13, tradução livre), sendo que a transformação é tida como um dos principais processos envolvidos, pois é papel do professor transformar o conhecimento do conteúdo em ações pedagógicas, as quais possibilitem a aprendizagem (por parte dos alunos) do que está sendo ensinado.

Portanto, ao analisarmos algumas situações vivenciadas na elaboração e no desenvolvimento de uma atividade desencadeadora de aprendizagem envolvendo o estudo de Progressão Aritmética, é possível indicar que os bolsistas de iniciação à docência envolvidos nesta ação precisaram saber o que ensinariam e a forma como isso seria realizado, de modo que levassem os alunos a compreender os conteúdos e a se interessarem pelo processo. A partir disso, evidenciou-se a mobilização dos saberes necessários à prática docente propostos por Shulman, dentre os quais destacamos o *conhecimento curricular*, o *conhecimento do conteúdo da disciplina ensinada* e o *conhecimento pedagógico do conteúdo*.

DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As ações de docência compartilhada desenvolvidas como bolsistas do PIBID trouxeram grandes contribuições à nossa formação como professores de Matemática, afinal, tivemos a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar, analisando processos de ensino e de aprendizagem e diagnosticando dificuldades e potencialidades, o que nos auxiliou na elaboração e no desenvolvimento de um planejamento de ensino.

Para muitos licenciandos de Matemática, esta ação de docência compartilhada foi a primeira experiência e contato com processos de ensino e de aprendizagem e com o ambiente escolar (como ministrantes das atividades propostas), deste modo, foi uma grande oportunidade, que nos possibilitou a ampliação de conhecimentos e a constituição de experiências pedagógicas.

Sendo assim, a ação de docência compartilhada trouxe impactos positivos em nossa formação, configurando-se como um diferencial, pois nos possibilitou a aprendizagem e desenvolvimento profissional, podendo articular estas experiências com os estudos propostos nas disciplinas do curso, o que potencializa nossa formação inicial.

Por fim, cabe ressaltar que a mobilização de nossos saberes, como docentes, só se tornou efetiva na prática, evidenciando a importância do Programa de Iniciação à Docência em nossa formação inicial, o qual nos permite o contato e a vivência em ambientes escolares, aprendendo a ensinar.

[...] o aprendizado a partir da prática é a melhor descrição do que se poderia denominar de aprendizado para ensinar, pois é por meio dele que se tem a oportunidade de aprender a lidar com a surpresa, a incerteza e a complexidade intrínsecas ao microcosmo do cotidiano da sala de aula (ALMEIDA, BIAJONE, 2007, p. 292).

Portanto, ao analisarmos a atividade de intervenção desenvolvida, pôde-se verificar que para elaborar e desenvolver um planejamento de aula é necessário mobilizar e articular os diferentes saberes classificados por Shulman (1987), os quais se encontram em uma relação de interdependência, afinal, preciso conhecer o currículo para saber o que devo ensinar e, deste modo, torna-se necessário conhecer o conteúdo para poder ensiná-lo e definir um meio para o fazer (conhecimento pedagógico do conteúdo) – na situação considerada, optamos por uma metodologia (investigação), buscando tornar o conceito de Progressão Aritmética acessível aos alunos, de acordo com suas características e vivências.

Desta forma, cabe ainda destacar a importância do PCK (*Pedagogic Content Knowledge*) - conhecimento pedagógico do conteúdo, classificado por Shulman, o qual, segundo sua entrevista à revista eletrônica ComCiência, é o fator

que distingue um professor excelente ou um profissional de determinada área de alguém que apenas sabe a própria disciplina. É o que distingue um excelente biólogo de um ótimo professor de biologia, uma vez que mais do que simplesmente conhecer sua disciplina ele também entende como transformar seu conhecimento em experiências que irão dar suporte ao aprendizado dos alunos (SHULMAN apud ComCiência, 2010, p. 2).

Neste momento, torna-se fundamental refletir e analisar: a elaboração e o desenvolvimento de um planejamento adequado, a mobilização de saberes necessários à prática e a efetiva aprendizagem de um conceito matemático por parte dos alunos são papéis do professor – tudo isso é constitutivo da prática como docente.

Deste modo, evidencia-se a responsabilidade dos bolsistas ao desenvolver uma atividade de intervenção na escola pública, afinal, nosso conhecimento e nossas ações foram determinantes para que ocorressem efetivamente processos de ensino e de aprendizagem matemática. Desta forma, o preparo do professor é crucial para a efetividade da situação proposta, pois as ações dos alunos serão reflexos de sua postura.

A ação docente é determinante no processo de apropriação de significações dos conceitos matemáticos pelos estudantes, cabendo ao professor orientar, estimular e desvelar os significados que precisam ser negociados e, de certa forma, controlar os sentidos produzidos pelos alunos (PAZUCH, BATTISTI, NEHRING, 2010, p. 5).

Portanto, com o decorrer da atividade de intervenção, pôde-se perceber a importância de um planejamento adequado, o qual considera o nível de desenvolvimento do aluno e suas características; além disso, foi possível evidenciar que a elaboração e o desenvolvimento de uma atividade dependem da competência do professor, o qual deve conhecer seus alunos e dominar os conteúdos e as metodologias através das quais pretende ensinar, tudo isso a partir de um planejamento com intencionalidades bem delineadas.

A atividade de intervenção realizada por bolsistas do PIBID, do subprojeto área Matemática, em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública obteve, ao final, os resultados desejados, pois os alunos motivaram-se para a atividade a partir da proposta de um desafio e envolveram-se no processo de fazer Matemática com as atividades investigativas, o que pode ser evidenciado no relato do Aluno 1: “*Nunca me senti assim, tão desafiada! Como é bom! Sempre foi tudo tão fácil de resolver...*” (DC, 10 Nov. 2014).

Quanto à aprendizagem dos conceitos relacionados ao estudo de Progressão Aritmética, o Aluno 3 relatou: “*Se eu aprendesse tudo assim aumentava meu QI!*” (DC, 10 Nov. 2014). A efetividade da situação pôde ser constatada também na aula seguinte, ministrada pelo professor de Matemática titular da turma, na qual foram retomadas as atividades e realizados exercícios, diante dos quais os alunos se mostraram envolvidos e dispostos a resolver – o que nem sempre acontecia em outras aulas –, além de conseguirem realizá-los. Deste modo, os comentários e posturas assumidas pelos discentes foram de suma importância, pois permitiram a percepção de seu envolvimento e do quanto a atividade desenvolvida foi prazerosa e contribuiu para suas aprendizagens.

Portanto, a mobilização de diversos saberes é fundamental à prática docente, e é esta apropriação que possibilita um processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem, a partir do qual o professor cumpre com sua tarefa, de ao aluno “ensinar e não a de transferir conhecimento” (FREIRE, 2011, p. 47). E o educando, por sua vez, tem a possibilidade e a garantia de seu direito de aprender, vivenciando processos de aprendizagem no qual ele é protagonista e participa ativa e interativamente na medida em que se estabelece a produção de sentidos e a negociação de significados – tudo

possibilitado pelo ambiente aberto, instigador e rico de conhecimentos propiciado pelo professor, mediante sua postura e conduta adequada, ou seja, por meio de ações docentes decorrentes da mobilização dos saberes indispensáveis à sua prática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. *Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/agosto 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2>>. Acesso em: 20 fev. 2015.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, v. 2, 2006.
- COMCIÊNCIA. *Entrevista*. Revista ComCiência, no.115. Campinas: 2010.
- CUNHA, Helena; OLIVEIRA, Hélia; PONTE, João Pedro da. *Investigações Matemáticas na Sala de Aula*. Artigo publicado nas Atas do ProfMat95, Lisboa: APM, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- PAZUCH, Vinícius; BATTISTI, Isabel Koltermann; NEHRING, Cátia Maria. *Interações Produzidas na e pela Ação Docente – Implicações no Processo de Significação Conceitual Pelo Estudante em Aulas de Matemática*. In: Encontro Nacional de Educação Matemática – Educação Matemática, Cultura e Diversidade. Salvador, Bahia: 2010.
- POZZOBON, Marta Cristina Cezar; BATTISTI, Isabel Koltermann; NEHRING, Cátia Maria. *Processos de Compreensão na Constituição do Professor de Matemática em Vivência de Estágio Supervisionado*. In: Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Petrópolis, Rio de Janeiro: 2012.
- RIBEIRO, Thyago. *Progressão Aritmética*. InfoEscola. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/matematica/progressao-aritmetica>>. Acesso em: 20 fev. 2015.
- RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. *Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Matemática e suas Tecnologias*. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico: Porto Alegre, RS: SE/DP, 2009.
- SHULMAN, Lee S. *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Cambridge, Massachusetts (Estados Unidos): Harvard Education Publishing Group, v. 57, nº 1, 1987.
- WITTRUCK, Merlin C. *La Investigación de la enseñanza, I*. Tradução de Ofelia Castillo e e Gloria Vitale. 1. ed. CIDADE: Paidós Educador, M.E.C, 1989.

ELEMENTOS DAS AÇÕES DOCENTES POTENCIAIS NA ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE FRAÇÕES PELO ALUNO

Natani Raquel Foletto Lacerda¹⁶

Bruna Maiqueli Eppele¹⁷

Prof. Ms. Isabel Koltermann Battisti¹⁸

Resumo: O presente texto considera ações propostas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES – de uma universidade do noroeste do estado do Rio Grande do Sul, desenvolvidas em uma das escolas parceiras do referido programa. Se constitui a partir de uma investigação que tem como objetivo a compreensão das ações docentes que visam o ensino de frações, e se estabelece pelo seguinte questionamento: Quais elementos das ações docentes mapear relevâncias e construir narrativas fabulosas são potenciais na elaboração de motivos pelos alunos no estudo de frações? A pesquisa se fez sob uma abordagem qualitativa, sendo que o material empírico considera o diário de campo, gravações e transcrições de áudios das aulas de matemáticas, material elaborado pelos alunos a partir das atividades e o planejamento da professora. Machado (2008) propõem discussões acerca de quatro verbos que configuram as tarefas do professor, sendo estas, as ações de tecer significações, mediar relações, mapear relevâncias e construir narrativas fabulosas, no entanto pela delimitação da pesquisa optou-se em somente analisar e discutir as ações de mapear relevâncias e construir narrativas fabulosas. As ações mencionadas tratam-se das unidades de análise que compõem a pesquisa. As análises indicam que ao considerar as diferentes ações, enquanto tarefas do professor, ao organizar e desenvolver um planejamento de ensino, há a necessidade de permitir a construção dos significados pelos alunos, sendo que estes significados são possibilitados pela intervenção/mediação do professor, considerando os seus alunos e os conceitos envolvidos, neste caso, o conceito de fração. Com isso, apontamos que cabe ao professor estabelecer o que é relevante para compor, naquele momento, a elaboração de relações pelo aluno e qual a escala trabalhada – salientamos que estas foram definidas considerando a intencionalidade/objetivo do professor –, bem como, que a constituição dos significados de frações é decorrente de uma narrativa fabulosa, que considera o jogo Tangran, contada pelo professor. Esta narrativa possibilitou a criação de motivos, que articulada às outras ações docentes possibilitaram a compreensão de elementos do conceito de frações pelos alunos.

Palavras-chave: Ações docentes. Intervenção/mediação. Significados. Mapear relevâncias. Construir narrativas fabulosas.

INTRODUÇÃO

A referente escrita se constituiu a partir da problematização de aspectos inerentes às ações propostas pelo subprojeto área matemática, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES –, de uma universidade do noroeste do estado do Rio Grande do Sul. As referidas ações foram desenvolvidas em uma das escolas parceiras da Universidade e estão relacionadas à ação docência compartilhada, ou seja, ações em que os Bolsistas de Iniciação à Docência são desafiados a elaborar e a desenvolver planejamentos acerca dos conceitos que estão sendo estudados na turma, em conjunto com o professor regente da turma. Contudo, este planejamento visa principalmente colaborar na significação dos conceitos trabalhados, desencadeando aprendizagens significativas ao aluno, através do uso de metodologias alternativas.

Em se tratando do planejamento alguns aspectos mostram-se relevantes, entre eles os conhecimentos mobilizados pelo professor. O processo de planejar e de desenvolver o referido planejamento em sala de aula requer do professor uma teia de conhecimentos específicos que só se estabelece a partir da reflexão acerca da prática docente. Mizukami entende “[...] a reflexão como um processo de inquirição da própria prática no sentido de, por meio dela, superar desafios, dilemas e problemas.” (2006, p. 214). Na medida em que o professor reflete acerca de suas ações no âmbito do ensino, das proposições de ensino e do desenvolvimento destas no decorrer de suas aulas, considerando o que e como o aluno aprende, haverá maiores possibilidades da construção de seu próprio conhecimento.

Buscando compreender e refletir acerca das ações docentes em sala de aula, a partir de proposições relacionadas à docência compartilhada, instaura-se a presente investigação. Esta tem como principal objetivo compreender as ações docentes no âmbito do ensino, propostas Machado (2008). As ações evidenciadas por Machado (2008) não indicam técnicas ou metodologias de ensino ao qual o professor necessita compreender no processo que antecede e sucede a

16 Acadêmica da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, do curso de matemática - Licenciatura, membro do GEEM e bolsista de iniciação à docência do Programa Institucional PIBID/CAPES, natty.lacerda@hotmail.com.

17 Acadêmica da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, do curso de matemática - Licenciatura, membro do GEEM e bolsista de iniciação à docência do Programa Institucional PIBID/CAPES, epplebruna@hotmail.com.

18 Professora graduada em Licenciatura Plena Habilitação em Matemática, especialista em Educação Matemática e mestre pelo Programa de Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Professora do Curso de Matemática – Licenciatura, Coordenadora do Laboratório de Ensino de Matemática. Coordenadora do subprojeto área Matemática do PIBID/UNIJUÍ. Pesquisadora do GEEM; isabel.battisti@unijui.edu.br.

elaboração de um planejamento ou atividade, mas apresentam através de verbos, alguns sentidos os quais considera ser fundamentais na tarefa docente específica no âmbito do ensino: a ação de tecer significações, a ação de mediar relações, a ação de mapear relevâncias e a ação de construir narrativas fabulosas.

Para o desenvolvimento destas ações, o professor precisa mobilizar uma série de conhecimentos, sendo estes específicos, pedagógicos e curriculares, como também sobre o aluno, uma vez que este deva ser atingido pelas proposições de ensino, ou seja, ele necessita ser o alvo principal no processo de significação dos conceitos constitutivos do currículo escolar. E, para que isso ocorra é preciso que o professor considere, em seu planejamento, elementos que produzam motivos e possibilidades de aprendizagem no aluno.

Assim, buscou-se, através da docência compartilhada, ampliar entendimentos acerca das ações docentes, considerando o conceito e frações, na ideia parte/todo. Neste sentido, a presente escrita se constitui a partir de uma pesquisa que objetiva a compreensão das ações docentes em aulas de matemática que visam a aprendizagem de frações, a partir do seguinte questionamento: quais elementos das ações docentes mapear relevâncias e construir narrativas fabulosas são potenciais na elaboração de motivos pelos alunos no estudo de frações?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação que embasa a presente escrita é de cunho qualitativo e visa, a partir da realização e do desenvolvimento de um planejamento de atividades desencadeadoras de aprendizagem em aulas de matemática, em uma turma da 6ª série do ensino fundamental, compreender as ações docentes que se estabeleceram neste percurso, com ênfase em elementos fundamenta para a constituição de motivos em aprender pelos alunos.

Para o desenvolvimento da pesquisa e do planejamento alguns procedimentos metodológicos foram sendo definidos, sendo estes apresentados nos estudos de Machado (2008), que visa à elaboração de entendimentos acerca das ações docentes na organização e no desenvolvimento do ensino. Além disso, foram ainda desenvolvidas leituras com apontamentos de outros textos e produções que embasavam seus estudos em elementos relacionados à referida temática.

Em um segundo momento elaborou-se o planejamento a ser desenvolvido, que se referia ao conceito de frações e suas representações. O referido planejamento foi desenvolvido em aulas de matemática ministradas pelas próprias pesquisadoras¹⁹, em uma turma de alunos da 6ª série do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual do município do interior do estado do Rio Grande do Sul. A referida turma contava com 16 alunos, sendo estes 11 meninas e 5 meninos.

Para melhor organização do planejamento, este acabou sendo dividido em momentos, sendo constituído a partir de cinco momentos. O primeiro momento - sendo o conto da lenda do TANGRAM; o segundo momento - o desafio lançado aos alunos que a partir das peças do TANGRAM deveriam montar as figuras que foram levadas sem esquecer uma peça sequer, o qual tinha como principal intenção a motivação dos alunos para com o TANGRAM; o terceiro momento - a construção do TANGRAM a partir de dobraduras, onde os alunos trabalhavam com ponto médio a simetria entre as figuras que seriam representadas; o quarto momento - um dos mais fundamentais, pois era a partir do mesmo que chegaríamos à matemática e elaboraríamos um modelo para desenvolver o que se pedia que era a representações numéricas de cada peça (da maior face de cada peça, pois as referidas peças têm dimensão tridimensional) considerando o todo, constituindo assim algumas frações; o quinto momento - era o jogo do bingo, pois o mesmo fazia com que observassem as representações das frações e descobrissem de qual se tratava, mobilizando, assim, o que foi aprendido ou pensado através de toda a discussão da constituição das frações, nos momentos anteriores.

Os dados empíricos para a pesquisa foram produzidos considerando o planejamento das professoras/pesquisadoras, anotações no diário de campo relacionados à elaboração do planejamento e ao desenvolvimento das aulas, registro dos alunos e gravação e transcrição das referidas aulas. Os alunos serão identificados a partir de seus grupos de trabalho, pois os mesmos foram organizados em grupos de trabalho, por isso as falas são indicadas Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3 – nas transcrições não conseguimos identificar o aluno, apenas o grupo do qual fazia parte.

A análise dos dados empíricos, foi feita mediante um referencial teórico do qual destaca-se: Machado (2008), Mizukami (2006). Com relação às unidades de análise, estas foram dadas à priori. Machado (2008) propõe quatro verbos para tratar das ações docentes constitutivas das tarefas do professor no âmbito do ensino, no entanto, considerando as delimitações da pesquisa, foram definidas como unidades de análise as ações: mapear relevâncias e construir narrativas fabulosas, mas entende-se que as ações apresentadas por Machado (2008) são todas relevantes e se articulam intrinsicamente.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nas discussões feitas por Machado (2008), o mesmo explicita algumas propostas nas tarefas específicas do professor no ensino através de verbos, os quais se faz a partir da palavra “ação”, no entanto, deve-se salientar que estas propostas não são técnicas e nem metodologias, mas sim ações que o professor desenvolve em sua docência.

19 As pesquisadoras atuam como bolsistas de iniciação a docência PIBID/CAPES

Para a compreensão e discussão acerca das ações docentes apresentadas por Machado (2008), optou-se, na escrita em tratá-las separadamente. Contudo, deve ser salientado, que as ações estão articuladas entre si, para que assim possam possibilitar uma melhor compreensão. Neste momento, serão, então, abordadas separadamente.

AÇÃO: CONSTRUIR NARRATIVAS FABULOSAS

No âmbito do ensino, entende-se como finalidade da educação e da ação docente possibilitar a construção do significado ao aluno. Mas afinal, o que pode-se ser considerado como significado? Ao analisar e refletir sobre, entende-se que esta palavra é algo que dá sentido ou definição atribuída a um termo, palavra, frase, ou seja, aquilo que alguma coisa quer dizer. Este sentido que a palavra “significado” representa, Machado (2008) aponta que “de fato, o significado, em qualquer tema, sempre é construído por meio de uma história, de uma narrativa bem arquitetada.” (2008, p. 56). Neste sentido, o professor muitas vezes necessita ser um historiador, pois não são somente as crianças que gostam de uma boa história, alunos das séries finais buscam contextos, na finalidade de justificar seus valores, para poderem justificar e articular seu ponto de vista.

No entanto, deve-se salientar que as histórias que o professor conta muitas vezes, não devem ser quaisquer histórias, mas sim histórias que possam no final possibilitar algum ensinamento aos alunos, pois como Lorenzato (2010) ressalta, que é papel do professor encontrar histórias que possuam grande potencial didático, para que a partir de uma narrativa feita pelo professor, a mesma venha a permitir o conhecimento aos alunos. Ainda tornando evidente a importância da história, Machado (2008) declara que,

Não são quaisquer histórias, no entanto, as que devem compor o repertório do professor: em cada uma delas, deve existir a semente de algum recado, de algum ensinamento. Em outras palavras, as histórias que o professor conta são como fábulas: têm uma moral (2008, p. 57).

Ao encantar o aluno com a história, não apenas contando fatos, mas ressaltando os nexos existentes entre elas, possibilita-se um grande potencial no caminhar para o conhecimento. Quando o professor consegue chegar naturalmente na moral da fábula, esta precisa ser encantadora ao aluno, para que o mesmo consiga significar o que está sendo contado, por isso, esta moral deve ser tratar de uma moral flexível, que possa se configurar a partir das múltiplas formas com que o professor evidencie tratá-las no momento do ensino, entretanto, está moral que e trazida no final da história, deve ser uma moral não que instigue o aluno a pensar, refletir e analisar sobre, para que possa significar conceitos e assim constitui uma teia de significados para facilmente possibilitar sua compreensão.

Segundo Machado (2008) as narrativas fabulosas tornam-se uma importante ferramenta para poder construir algo a mais potencial no instigar o aluno a fazer a aula. Nesse sentido, torna-se evidente a importância da história de um Jogo chinês, o conhecido Tagram, nos encaminhamentos que visam a aprendizagens relacionadas ao conceito de fração. Estes encaminhamentos foram organizados em momentos, como mostra a Figura 1.

Figura 1: Excerto do planejamento – a lenda do Tangram

AULA 1


1º Momento

Será entregue para os alunos a LENDA DO TANGRAM, para que possa ser feita a leitura e discussão desta lenda.

Modelo da folha a ser entregue aos alunos que contendo umas das lendas do surgimento do Tangram:

Tangram

Conta-se que um dia, na China, há 4.000 anos, o Imperador Tan partiu seu espelho quadrado quando o deixou cair no chão. O espelho partiu-se em sete pedaços. Tan, apesar de um pouco aborrecido com a perda do espelho, descobriu uma forma de se entreter e foi construindo figuras e mais figuras, usando sempre as sete peças, sem as sobrepor. Assim se pensa ter aparecido o conhecido jogo chinês chamado Tangram. Este jogo, também conhecido por "placa das sete astúcias", possibilita a construção de diversas figuras a partir de suas peças.



Fonte: planejamento das professoras (EPPL e LACERDA, 2014).

Depois de feita a leitura da lenda do Tangram, os alunos estavam ansiosos para saber se realmente as sete peças que o Tangram é composto, podem formar diversas figuras. Neste sentido, as professoras disponibilizaram aos alunos algumas das figuras compostas com todas as peças do Tangram, e lançaram o desafio aos alunos em representar as referidas figuras usando as peças do referido jogo.

Diante deste desafio, os alunos se sentiram motivados e instigados a realizar a construção, e ficavam maravilhados quando aos poucos foram conseguindo terminar a atividade, contudo deve ser ressaltado, que no decorrer muitos alunos acham que não era possível de ser construída a figura, entretanto mesmo que no começo existia dificuldade para chegar ao fim da construção os alunos em nenhum momento falaram que não terminariam a tarefa proposta, mas sim questionavam em seus grupos, para chegar a um melhor encaixa das peças e assim montar a figura.

Esta motivação fica evidente nas falas dos componentes do Grupo 3 com a professora, como mostra o Episódio 1:

Episódio 1

Grupo 3: *Profe não é possível construir está figura utilizando todas as peças!*

Professora: *Claro que é possível sim, vocês precisam analisar melhor o que estão fazendo.*

Grupo 3: *Olha, acho que já sei como conseguir e bem mais simples do que imaginávamos, acho que primeiro devemos encaixar as peças grandes e depois ir colocando as pequenas.*

Grupo 3: *É isto sim, olha profe, tem outras figuras para a gente montar?*

A partir deste Episódio é possível perceber a motivação e o entusiasmo que os alunos demonstravam. Isso acabou possibilitando os outros encaminhamentos da aula que precisavam ser desenvolvidos, pois através da história que possibilitou um encantamento aos alunos, onde os mesmos estavam maravilhados que toda aquela lenda que antigamente foi criada, e que permite a partir de sete peças a construção de diversas outras figuras. Segundo Machado (2008), “[...] a história matemática pode ser inspiradora de muitas narrativas a serem engendradas pelo professor para facilitar a construção dos significados em situações de ensino.” (2008, p.59), e a partir desta história e do desafio que foi lançado, o desenvolvimento do planejamento, trabalhando com a ideia do “todo” da fração a partir do Tangram, trouxe motivação para que os alunos quisessem desenvolver as atividades que foram sendo propostas, e em consequência os mesmos estavam construindo aprendizagens significativas.

AÇÃO: MAPEAR RELEVÂNCIAS

Uma das discussões que Machado (2008) propõe em sua escrita é a ação de mapear relevâncias, que implica no significado de selecionar alguns objetos que naquele momento podem ser consideravelmente relevante, e que, neste caso, seria o que deve ser considerado para o aluno elaborar significados sobre determinado conceito matemático. Pois, quando o aluno configura significados ao tema que está sendo trabalhado, o conhecimento elaborado traz a ideia de uma grande teia de noções que são formadas pelos mesmos, onde as ideias estão intimamente interligadas entre si.

E, como Machado (2008) aponta em suas discussões, as várias relações que são formadas, configuram aspectos considerados como positivos e negativos. Vejamos o que Machado (2008) apresenta,

[...] Em sentido positivo, naturalmente, há o fato de que abrem muitas portas de entradas, ativando-se múltiplos centros de interesses para a abordagem dos temas a serem desenvolvidos. Em sentido negativo, no entanto, há o fato igualmente notável de que se pode diluir o sentimento de relevâncias dos diversos temas, uma vez que conteúdos absolutamente significativos costumam aparecer relacionados a outros decididamente irrelevantes (2008, p. 54).

Assim, cabe o professor estabelecer o que é relevante ser tratado naquele momento, o que é necessário que o aluno compreenda, de tal modo, delimitando o que se configura essencial para a elaboração do conhecimento pelo aluno, ou seja, sempre tendo em vista suas intenções para o que se pretende trabalhar. Compreendendo esta ideia, Machado (2008) aponta que para não ocorrer perdas de significações pelos alunos é necessário que o professor construa um mapa, onde este deve conter as importâncias para que o aluno consiga significar o que está aprendendo. Assim, é imprescindível a construção de um mapa de relevâncias pelo professor.

Neste sentido, tratando a questão de mapear, Machado (2008) salienta que existem dois extremos, que são: “nada representar ou tudo representar”. Dessa forma, o autor deixa evidente que a responsabilidade e a competência são da pessoa que está mapeando e que esta precisa ter clareza do que está fazendo, possibilitando uma justificativa daquilo que foi representado e também do que não foi.

Com base nestas discussões, o planejamento para o ensino das representações de frações proposto, parte inicialmente da construção do Tangram, que é um quebra-cabeça chinês formado por sete peças, que são figuras geométricas como: 1 paralelogramo, 1 quadrado, 2 triângulos grandes, 1 triângulo médio e 2 triângulos pequenos. Ao propor a construção do Tangram, o mesmo possibilita a abordagem de variados conceitos que podem ser propostos partindo deste quebra-cabeça para a elaboração de um ensino, mas neste momento, o foco era trabalhar frações a partir destas figuras, que compõem o Tangram. Porém, se fez necessário possibilitar o aluno conhecer o todo para que a partir do todo possa ser estabelecido o trabalho com as partes deste todo, pois como PASCAL (1976) enfatiza que, “[...] considera ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (1976, apud MORIN 2000, p. 35), deste modo, permitir este processo ao aluno é potencial na exploração do visualizar as aplicações dos conceitos na vivência do mesmo, com isso, trazendo por consequência a significação dos conceitos trabalhados.

Partindo da exploração do todo e seus vários sentidos, que neste caso, seria o Tangram, delimitou-se no planejamento o trabalho a partir do estudo do significado das partes da fração, pois como o Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) aponta, o ensino de frações na antiga 5ª série e agora 6º ano, se detém mais na relação “parte” e “todo” e, também aponta que neste momento o uso de material concreto pelos alunos é uma importante ferramenta para a elaboração do conhecimento acerca das frações. No planejamento o conceito de frações é abordado a partir das representações figurais e representações numéricas das frações, delimitando-se na ideia parte/todo, como podemos ver na Figura 2.

Figura 2. Excerto da Aula 1

Momento 2º

Para dar início as atividades com as frações, partiremos de alguns exercícios com o Tangram para que os alunos consigam visualizar a fração e seu inteiro, assim fazendo as seguintes referências.

Fonte: planejamento das professoras (EPPL e LACERDA, 2014)

Analisando a Figura 2, pode-se compreender que a proposta de certa forma se delimitou a exploração da fração em relação ao inteiro, e como Machado (2008) marca em sua análises que, separar o que é necessário ser explorado do que não é necessário ser explorado naquele momento, trata-se de realizar *escala*, a qual cabe ao professor estabelecer, para que assim possibilite ao aluno o discernimento do que precisa aparecer do que não necessita ser apresentado/explorado. Com isso, o professor escolhe a escala essencial para a abordagem e desenvolvimento das partes que se configuram de modo essencial na exploração naquele instante.

No entanto, Machado (2008) destaca que existem diferentes tipos de mapas que podem ser construídos, dependendo do nível de projeção que se deseja realizar e, que em alguns aspectos desta construção está sujeito a algumas deformações, e cabe a quem está projetando a competência de onde pode se deformar e aonde deve se manter. Muito ainda pode ser dito sobre discussões da melhor escolha de projeção do mapa, ou seja, seus termos cognitivos. Mas deve-se destacar que a escolha em explorar frações a partir de suas representações pelo material concreto, se constituiu a partir da necessidade de possibilitar as diferentes reproduções de fração pelos alunos, propondo aos mesmos o reconhecimento das diferentes representações com o todo pelas frações.

Neste sentido, pode-se compreender que a ação de mapear relevância, constitui-se como uma tarefa única e exclusiva do professor, onde ele precisa ter bem claro o que pretende trabalhar e, partindo de um todo, consegue delimitar o que de relevância se faz necessário explorar no momento, ou seja, possibilitando aos alunos diferentes níveis de compreensão, que ocasionam motivos para o acontecimento da aprendizagem significativa pelo aluno.

CONCLUSÃO

Diante desta proposta do planejamento, considerando da docência compartilhada, pode-se perceber o desafio que acaba se tornando para os futuros professores, já que para a realização deste planejamento, muitas coisas precisaram ser vistas para que conseguisse envolver os alunos na construção de significados a partir das atividades que seriam propostas. E ao observar e analisar este planejamento e o desenvolver das aulas, pode-se verificar que os elementos que Machado (2008) traz em suas discussões se mostram presentes, e se mostram ao possibilitar o encantamento e motivação dos alunos na participação da aula e na possível construção de significados perante o que estava sendo trabalhado.

Uma vez que ao iniciar uma aula, contando uma simples história que possa envolver os alunos, já acaba se configurando como um ganho, pois toda e qualquer história existe um fim e quando os alunos são atraídos vão automaticamente querer descobrir o fim desta história, ou seja, vão manter-se preso a ela no decorrer da significação dos conceitos. No entanto, a história pode trazer alguns aspectos que naquele momento não sejam tão relevantes, assim cabe ao professor mapear o que de relevante o mesmo pretende realizar, e assim reduzindo o todo a algumas partes que serão necessárias naquelas aulas, para que no final o aluno tenha conseguido compreender e significar os conceitos que foram sendo trabalhados.

Como Gigante (2012) salienta que,

[...] o papel do professor é garantir que todo aluno possa aprender Matemática de uma maneira sólida e significativa, desenvolvendo uma atitude positiva frente ao conhecimento. Além disso, compete-lhe adaptar ou modificar as atividades durante o ensino, promovendo a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e atitudes, que ampliem a disposição e o comportamento dos alunos com o aprender (2012, p. 160).

Neste sentido, o professor precisa a toda e qualquer atividade desenvolvida refletir sobre e levar em conta o aluno, pois é o conhecimento pelo aluno que deve ser construído. Este processo de refletir e as ações docentes que Machado (2008) apresenta em sua escrita, verifica-se como um momento ao qual o professor necessita, para muitas vezes rever suas práticas no planejamento e em sala de aula.

Através da proposta de Machado (2008) as ações docentes permitem ao professor muitas vezes o que é necessário contemplar no exercício de sua docência e para possibilitar a construção do conhecimento. É vale ressaltar ainda que, toda ação proposta no texto é parte de um processo de reflexão do professor perante os que deseja propor, como em seu planejamento, ou seja, ao enxergar potencialidades para uma aprendizagem significativa ao aluno, propondo um encantamento aos alunos através de uma narrativa fabulosa que no final possa trazer um ensinamento capaz de mobilizar o desejo de aprender, e ao possibilitar através da história o aluno conhecer o todo ter a capacidade de delimitar, ou seja, mapear o que de relevante e essencial para as significações dos conceitos que pretendem ser trabalhos na proposta do planejamento. Assim, estas ações ao refletir sobre o planejamento que foi proposto são capazes de motivar aos alunos, já que toda proposta que estava sendo feita tinha como objetivo encantar o aluno através de propostas diferentes de uma aula tradicional, e tornar o aluno como agente principal da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- GIGANTE, Ana Maria Beltrão. *Matemática: reflexões no ensino, reflexos na aprendizagem (Entre nós – Anos finais do ensino fundamental v.8)*. Erechim: Edelbra, 2012. 172 p.
- LORENZATO, Sérgio. *Ensinar com conhecimento*. In: LORENZATO, Sérgio. *Para aprender matemática*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. 3. ed. rev. (Coleção Formação de Professores).
- MACHADO, Nilson José. *Imagens do conhecimento e ações docentes no Ensino Superior*. Universidade de São Paulo Faculdade de Educação (FEUSP). São Paulo, 2008. 66 p.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *A formação do professor que ensino Matemática: perspectivas e pesquisa / organizado por Adair Mendes Nacarato e Maria Auxiliadora Vilela Paiva*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 240 p.
- RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (SEDUC). *Referencial Curricular do Rio Grande do Sul da Educação Básica*. Porto Alegre: 2009. 190 p.

EL SHOW DE FÍSICA: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN AL INTERIOR DEL SEMILLERO DE APRENDIZAJE ACTIVO DE LA FÍSICA

Camilo Andres Ayala cortes²⁰

Johana Díaz González²¹

Kevin Beltrán Ladino²²

Rodrigo Andres Bautista Rincón²³

John Alexander Acosta Poveda²⁴

RESUMEN: El semillero aprendizaje activo de la física de la Universidad Pedagógica Nacional surge de la necesidad de formar docentes investigadores en el área de la física; los maestros de física en formación que conforman este proyecto plantean diversas inquietudes alrededor de las problemáticas en la enseñanza de la física que se encuentran en la experiencia propia y de en las reflexiones que se hacen en conjunto sobre estas, una de estas es la ausencia de motivación en el aprendizaje de la física por parte de los niños y jóvenes que se evidencia en el bajo número de jóvenes que optan por carreras universitarias de corte científico.

En medio de estas reflexiones se plantearon estudios teóricos para intentar develar algunas de las razones que causan esta desmotivación para de esta manera poder plantear una posible solución a esta problemática, es así como se plantea el show de física como una herramienta que pueden utilizar los docentes en el aula para promover en los estudiantes actitudes positivas hacia la ciencia.

El show de física pretende por medio de la presentación de experimentos cotidianos, divertidos e interesantes lograr que el estudiante cambie su percepción acerca de la ciencia, deje de verla como una disciplina teórica y alejada de su realidad, procura despertar en el estudiante curiosidad para que en el aula se sienta interesado en conocer las causas de los fenómenos, que se considera uno de los fines en el estudio de la física.

En esta ponencia se pretende diseñar un show de física a partir de las socializaciones desarrolladas al interior del semillero de investigación Aprendizaje Activo de la Física, desde tres aspectos principales: experimentos de bajo presupuesto, el desinterés por parte de los estudiantes hacia la ciencia, y revisiones frente al show de física en distintas partes del mundo como estrategia didáctica, ello con el objetivo de establecer si éste contribuye al aprendizaje de la física o si solo es considerada una estrategia de motivación que despierta el interés.

PALABRAS CLAVES: Show de física. Desinterés. Experimentos. Estrategia. Motivación.

DESINTERÉS DEL ESTUDIANTE HACIA LA CIENCIA

El desinterés de los estudiantes hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciencia se ve apoyado en diversos aspectos de diversa índole: educativos, sociales y culturales, así como la importancia que las personas le otorgan a determinadas instituciones como las ciencias. De esta manera, podemos considerar tres elementos que facilitan una mirada de la génesis de esta actitud en los estudiantes: la enseñanza tradicional, la actitud del docente de ciencias exactas, la imagen y valoración social de la ciencia.

La enseñanza tradicional de las ciencias, y en particular de la física, se caracteriza por la presentación de modelos matemáticos con poca contextualización, lo que dificulta el establecimiento de una relación entre los fenómenos naturales y la vida cotidiana, lo cual se traduce en un alejamiento de la misma que además, produce una percepción de la ciencia como una construcción de otro mundo cuya interpretación requiere niveles avanzados de abstracción que solo son entendibles por personas con capacidades excepcionales, siendo esto una mitificación de la ciencia.

En segundo lugar, dentro del ámbito escolar y universitario, los docentes describen una variedad de comportamientos en relación a la presentación de contenidos asociados a las ciencias exactas, es así como se identifica que la expresión de los conceptos en el aula depende de la actitud del docente, quien dispone los elementos y un escenario bajo el cual se articulan para apoyar un proceso de aprendizaje o por el contrario, constituye un espacio para reprimir cognitivamente, suponiendo ello que “la actitud que tiene el docente, el estilo de enseñanza y el lenguaje usado para comunicar la ciencia es determinante en el modelo de ciencia que construya el estudiante” (Tamayo, 2009).

20 Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, Licenciatura en Física, kamil.oko49@hotmail.com.

21 Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, Licenciatura en Física, dfi_jdiaz573@pedagogica.edu.co.

22 Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, Licenciatura en Física, dfi_kcorrea004@pedagogica.edu.co.

23 Universidad Pedagógica Nacional Colombia, Licenciatura en Física, dfi_rbautista494@pedagogica.edu.co.

24 Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, Licenciatura em Física, dfi_jacosta612@pedagogica.edu.co.

Por otra parte, socialmente se establecen estereotipos sobre la participación de las personas en disciplinas como la física, en donde se considera que el género necesariamente está asociado a un desempeño en determinadas áreas del saber como la física, teniendo afirmaciones tales como que las mujeres no pueden con los estudios de matemática y física, porque no tienen habilidades matemáticas (Solbes, Monserrat, Furió, 2007), lo cual genera un desinterés hacia las ciencias y una desigualdad que es la que la sociedad claramente identifica, pero dichas diferencias psicológicas son un argumento insuficiente. Así pues, se evidencia que “la interacción de las representaciones sociales como factor de mediación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, basados en estudios que consideran que dichas representaciones influyen en el escenario del aula y por ende en la actitud que se tome hacia las ciencias” (Hernández, 2012).

Por último, es posible identificar que el interés por la ciencia depende del papel que desempeñe la escuela en su enseñanza, más exactamente, de los docentes, quienes deben implementar nuevas metodologías que involucren la indagación, esto con el fin de despertar la curiosidad en los estudiantes y al mismo tiempo, una identificación con los hechos de la vida cotidiana, de tal forma que la ciencia se vuelva inteligible y no asuma el carácter de un edificio simbólico lejano y superior a la realidad, así pues “la motivación por el aprendizaje, como aspecto o dimensión de una concepción desarrolladora, implica estimular, sostener y dar una dirección al aprendizaje que desarrollan los escolares, en el contexto de una enseñanza concebida como actividad permanente de auto-perfeccionamiento” (Zilberstein y Portela, 2002).

LA ACTIVIDAD EXPERIMENTAL COMO INSTRUMENTO DE MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Desde esta perspectiva reconociendo el papel activo del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje se concibe que la motivación es un factor decisivo en este proceso, Novack (1977) señala esta condición como indispensable para el aprendizaje significativo y afirma que si el alumno no está motivado no podrá haber dirección del aprendizaje por parte del docente. Nérici, también desde la perspectiva del aprendizaje significativo, considera necesario proponer estudios dirigidos a la construcción de herramientas que realmente motiven al estudiante hacia el aprendizaje de las ciencias (1968).

Una de las herramientas que más interés despierta en los docentes para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje es el trabajo experimental, Hodson señala cinco razones que tienen los docentes de ciencias para el uso del trabajo experimental en el aula, entre ellas resalta que para los docentes dicho trabajo puede lograr motivar el interés de los estudiantes y el disfrute (1993). De esta manera se puede decir entonces que entre las herramientas que logran despertar interés en los estudiantes hacia las ciencias está el trabajo experimental estimulando la curiosidad, el interés y la motivación (Hofstein y Luneta. 2003).

Abraham (2009) propone un estudio en una escuela americana para evidenciar si en la práctica realmente el experimento logra cautivar a los estudiantes del cual logra concluir que los aspectos relacionados a la actitud del estudiante por las cuales este puede preferir el trabajo de laboratorio están relacionados con dos factores, factores relativos respecto a que este método de enseñanza es preferible sobre los otros (68% de los estudiantes se identificaron con estos factores) y factores absolutos respecto a ciertas actitudes o emociones que despierta este, por ejemplo que el trabajo experimental es divertido o emocionante (32% de los estudiantes se identificaron con estos factores) y en general la mayoría de los estudiantes manifestaron que el experimento era de su agrado por alguno de los dos factores. Se logra evidenciar desde este estudio que los estudiantes prefieren la actividad experimental sobre otras estrategias ya que les permite tener un rol activo en el aula y efectivamente despierta actitudes positivas ante la ciencia.

De acuerdo a esto, el semillero aprendizaje activo de la física se propone realizar un estudio basado en la implementación del show de física y su respectivo análisis metodológico haciéndose una primera implementación en el departamento de física en la Universidad Pedagógica Nacional donde se recogerán las impresiones de futuros docentes sobre la efectividad de esta herramienta y posteriormente a instituciones educativas de la ciudad de Bogotá donde se aplicarán herramientas etnográficas para lograr evidenciar si en verdad logra despertar en los estudiantes interés y actitudes positivas hacia el aprendizaje de las ciencias.

ANTECEDENTES DEL SHOW DE FÍSICA EN EL MUNDO (ALGUNAS GENERALIDADES)

Desde esta perspectiva, el Semillero de Aprendizaje Activo de la Física de la Universidad Pedagógica Nacional, propone el SHOW DE FÍSICA, como una estrategia que puede llegar a incentivar al estudiante mediante la presentación de experimentos altamente estimulantes, los cuales el estudiante puede observar e interactuar significativamente, de tal manera que pueda llegar a transformar su concepción frente a lo que él puede considerar como Física; dejando de lado el desinterés de los estudiantes y desdibujando esa imagen de Ciencia, que se muestra generalmente en la escuela como algo operativo y aburrido. Esta propuesta surge entonces, con la necesidad de transformar la concepción que los estudiantes tienen frente a la física, generando interés en ellos, y posibilitando la construcción de aptitudes que posteriormente faciliten el aprendizaje de la Física. Lo anteriormente dicho se sustenta bajo la siguiente revisión investigativa respecto al Show de Física, encontrado en algunas partes del mundo:

EE.UU es considerado uno de los principales países con más recursos y experiencia en la implementación de este tipo de actividades. En primera lugar, en la región del Medio Oeste de éste país, se encuentra uno de los más grandes

shows de física el cual tiene 30 años de trayectoria y recibe el nombre de “Las maravillas de la física”. Este se encuentra a cargo del profesor Clint Spott de la Universidad de Wisconsin, y se caracteriza por la presentación de demostraciones de física cuidadosamente elegidas a un ritmo veloz que resultan entretenidas y educativas, buscando dar respuesta al poco interés de los estudiantes en la ciencia. El objetivo del show va dirigido hacia entretener e ir usando la ciencia en el camino.

Por otro lado, situado en la misma región de EE.UU, en la Universidad de Minnesota, a cargo del profesor de física Dan Dahlberg, se realiza otro show de física llamado “Physics Circus”, cuyo objetivo es mostrar que la física no es tan complicada como parece, que es interesante, divertido y es comprensible, promoviendo el interés de los estudiantes hacia la física con acrobacias que son divertidas, mezclando la Ciencia y la técnica teatral. El profesor Dahlberg y algunos otros científicos quienes realizan este trabajo se llaman a sí mismos la fuerza física, puesto que tienen que ganarse a miles de estudiantes de escuelas primarias y secundarias que se retuercen en sus asientos en el Auditorio, siendo este el verdadero desafío.

Otro personaje Estadounidense, que no precisamente hace un show, pero que hace de sus clases más que un show: Seyed, iraní que ya había cursado un par de masters en Estados Unidos, escribió: «Nunca había disfrutado realmente de la vida hasta que le vi dar clase de física del Profesor Lewin, sin duda ha cambiado mi vida. Sin duda es un show“ (Lewin, Goldstein, 2012). Pionero en su campo y con varios años de experiencia en el aprendizaje activo de la física en el Instituto de tecnología de Massachusetts (MIT), es el profesor Walter Lewin quien pretende mediante sus clases, presentar la física como una forma de ver el mundo que revela territorios que, de otra forma, estarían ocultos. Relacionando mediante su clase de física, “el arte y la física”, haciendo de ésta un completo show; “ya que el arte innovador es también una nueva forma de ver, una nueva forma de mirar el mundo” (Lewin, Goldstein, 2012).

Por otro lado, en Brasil, en el Departamento de Física Experimental del Instituto de Física de la Universidad de São Paulo, se lleva a cabo el “Show de Física” a cargo del coordinador y profesor Daher Fouad Saad, que consiste en una serie de declaraciones y experiencias alucinantes con monitores entrenados (estudiantes) que hacen una presentación lúdica, divertida, dinámica, atractiva e interactiva, lo que permite a los estudiantes contextualizar, estimulan y amplían su perfil científico, que abordan diversos temas interesantes sobre Física. Los principales elementos que suelen estar presentes en el espectáculo: lo inesperado; lo imprevisible; la curiosidad; el reto que hay que superar; lo artístico; la estética; la incredibilidad; la magia y en especial la interacción lúdica entre el que realiza la actividad y el público. El Show de la Física no pretende “enseñar a la física”, pero si, “Incentivar a cada estudiante para aprender”.

Otro Show de física que se encuentra en Brasil, ese lleva a cabo en el Departamento de Física de IGCE-UNESP (Río Claro), ubicado en el campus de Bela Vista. El show de física se considera como un espectáculo y una actividad de difusión dirigida a los alumnos de escuela primaria y secundaria. Cuya misión es despertar el interés de los estudiantes, tanto para su desarrollo físico y de la ciencia en general, haciendo hincapié en la importancia de la escuela, y los temas cotidianos de los temas de desarrollo científico y tecnológico. Durante el show, los estudiantes de primaria experimentan de manera lúdica y divertida para tener contacto con la ciencia que generalmente no se ve en el aula. Se lleva a cabo con la ayuda de monitores (estudiantes de la licenciatura en física) quienes muestran una actitud positiva, reflejada de una manera atractiva, ya sea con juegos o elemento de suspenso. La curiosidad y la investigación constante son los principales aliados de este show de física.

Basado en los antecedentes, podemos evidenciar primeramente que es una propuesta innovadora en el contexto colombiano, dado que no se encuentran antecedentes en comparados con los aquí presentados. También evidenciamos que el show de física se caracteriza por la presentación de demostraciones de experimentos de física mediante una presentación lúdica, divertida, dinámica, atractiva e interactiva, lo que permite a los estudiantes contextualizar, estimular y ampliar su perfil científico, abordando diversos temas interesantes sobre física. Donde se promueve siempre esa actitud positiva a la hora de hablar de ciencia, incluyendo acrobacias que son divertidas, mezclando la ciencia y la técnica teatral, lo cual implica la implementación de elementos tales como: lo inesperado; lo imprevisible; la curiosidad; el reto que hay que superar; lo artístico; la estética; la incredibilidad; la magia y en especial la interacción lúdica entre el que realiza la actividad y el público. El Show de la Física no pretende enseñar física, pero si, incentivar al estudiante para aprender.

EL SHOW DE FÍSICA Y EL SEMILLERO APRENDIZAJE ACTIVO DE LA FÍSICA

A partir de lo establecido, se propone el show de física como una propuesta innovadora que permite presentar el experimento como una actividad recreativa, donde se reformula el rol del docente y del estudiante, de tal forma que ello permite despertar interés por el campo científico. Pero dicha propuesta implica no solo la presentación de experimentos continua por parte del docente, como ya se dijo previamente implica modificar los roles tradicionales de los actores en el aula, implica una actividad interactiva con los estudiantes que les permita relacionarse con los experimentos logrando así relacionarlos con su cotidianidad, con su vida escolar, y por qué no, que los lleve a fantasear alrededor de las maravillas de la física.

De esa manera el imaginario del mundo que los estudiantes tienen está un poco alejado del comportamiento observable de algunos fenómenos, llevando así la comprensión de la física a una parcela del saber exclusiva para unos

pocos con un nivel *aprendizaje mayor*, que pudiese comprender sin mayores dificultades a raves de cualquier método. Lo cual, favorece a esos pocos que se suscitaron anteriormente, sin embargo es un gran problema para la mayoría de los estudiantes, en las distintas áreas, a los que se les quiere llevar a un acercamiento de esta ciencia, donde se presentan los mayores fracasos en los niveles de comprensión y conceptualización de la física.

Es desde esta perspectiva que el semillero aprendizaje activo de la física formado por docentes de física en formación propone el show de física, como una actividad en la que los estudiantes desafíen sus creencias, una actividad donde la curiosidad sea desafiada por medio de la presentación de experimentos de todas las áreas de la física ya que las reflexiones hechas de acuerdo a las experiencias de show en física revisados permiten concluir la necesidad de que el show se desarrolle de forma que incluya el mayor número de componentes para no despertar intereses en áreas particulares sino en la ciencia en general.

REFLEXIÓN FINAL ACERCA DEL SHOW DE FÍSICA

En la enseñanza de la Física se debe estar consciente de hacia dónde va la investigación en Física, para poder en sus alumnos propiciar una actitud de cara al aprendizaje de la misma, es decir, tratando de incorporar a la enseñanza los métodos más recientes que se puedan implementar, aún cuando estos sean discutibles, pues no se debe olvidar que se le debe dar a los estudiantes ciertas herramientas para poder enfrentar su realidad, es necesario fomentar en ellos el espíritu crítico y valorativo ante dicha realidad que se les presenta. Si esto es necesario, resulta obvio para un profesor de Física, conocer los problemas a los que se enfrenta la Enseñanza de la Física y los resultados que en esta esfera se van logrando, con miras a hacer más eficiente su actividad docente.

En la Enseñanza de la física, si se repasan los temas que se enseñan, como área de aprendizaje en la educación básica y media, se puede asegurar, que el mayor peso se evidencia en el siglo XIX, y al final se abordan ciertos asuntos concernientes a la primera parte del siglo XX. Si esta enseñanza se hace a través de los tradicionales ejercicios y ejemplos, se puede decir que el proceso de aprendizaje de la física se quedó detenido en el tiempo, con lo anterior el estudiante se queda atónito ante las imágenes televisivas o noticias periodísticas, relacionadas con la Física que nunca se le han mencionado en el colegio, es por ello que se puede hablar de un show de física como una herramienta que permita abrir la mente de los estudiantes a más alternativas de ejemplificación y motivación de cara al proceso enseñanza aprendizaje de la física.

A partir de ello, se identifica el trabajo experimental como una herramienta que le permite al estudiante relacionar el conocimiento científico con su cotidianidad logrando despertar un interés en él, no obstante, en muchas ocasiones el trabajo experimental se presenta de forma poco llamativa simplemente buscando interiorizar en los estudiantes el método científico sin pensarse en realidad en los factores actitudinales que el estudiante tiene hacia estas actividades. El show de física pretende mostrar que el trabajo experimental no se debe basar solo en la toma de datos y en general en un seguimiento del método científico, se busca que el experimento se use como una herramienta que permite al estudiante sentir curiosidad por la ciencia y cambie su visión de esta, para lograr así que realmente desee comprender el mundo que le rodea.

Una reflexión fundamental sobre el papel y la importancia del show de física se encuentra asociada a la imagen que tiene la sociedad sobre dicha área del saber y la base moral sobre la cual se pretende construir el conocimiento, teniendo de ello que se vincula la enseñanza de las ciencias normales a comportamientos pasivos cuyo origen se puede concebir a partir de la formulación de la disciplina en el aula, que así mismo se apoya en evaluaciones y procesos de carácter punitivo que modelan determinados roles en la escuela, constituyendo de esta manera una institución total en la que el control se convierte en el eje, y en donde parece no tener cabida otros elementos tales como la recreación, el juego y el movimiento, porque tienden a amenazar la armonía dispuesta por el profesor en pro de su rol. Pero dicho argumento conlleva un carácter reduccionista de la ciencia en el aula, en tanto no se tiene en cuenta que el conocimiento puede tener muchas fuentes y no es posible limitarlo a formalizaciones, métodos popularmente reconocidos o transmisión de información.

Es preciso mencionar en éste punto que las corrientes pedagógicas actuales demandan la presencia de un rol activo del estudiante en el proceso de aprendizaje de la física, al tener éste el rol principal, lo cual implica que los factores actitudinales que se tengan ante el proceso determinan su éxito o su rotundo fracaso. Esta es una de las razones por las cuales la enseñanza del docente de ciencias debe estar mediada por una profunda reflexión acerca de la naturaleza actitudinal de los estudiantes para lograr favorecer el aprendizaje, evidenciando así que la actitud de los éstos hacia las ciencias no es favorable en debido a la imagen teórica, rígida e infalible de la ciencia que muchas veces es llevada a la escuela y también es promovida en la sociedad, hecho que no permite que los estudiantes reconozcan una relación con su contexto cotidiano lo que repercute en un notorio desinterés.

Por otra parte, la implementación de los elementos mencionados a través del show de física puede incurrir en un debate de tipo histórico que encuentra su fundamento en observar la rigurosidad (que se ubica en la formalización, se presenta como una característica fundamental de un modelo y define de esta forma los comportamientos de las personas) como un aspecto que no es posible negociar en el ámbito de las ciencias y mucho menos en su enseñanza. Sin embargo, la disposición de dichos debates no puede tomarse como un choque y una contradicción entre un paradigma asentado en

la mente social y un nuevo paradigma relacionado con el dinamismo, la experimentación, la especulación, la actividad, y por sobretodo el interés, sino que es posible establecer esta nueva posición como una reformulación de la idea que se tiene sobre la ciencia en el aula, y no solo eso, sobre aquellos comportamientos que configuran los roles tanto del docente como del estudiante, y en última instancia, el escenario mismo, debido a que la experimentación está asociada al descubrimiento y este se puede vincular a la recreación, ello sin atentar contra la objetividad y contra diferentes conceptos que se perciben como las bases de la física y sus conocimientos.

De esta forma, podemos establecer que el propósito del show de física es mostrar la física y la ciencia más cerca de la cotidianidad, dando a entender que la ciencia no es un proceso mágico y de difícil acceso, dentro del cual las personas pueden entender muchos de los fenómenos de la vida cotidiana y relacionarlos con los principios y leyes de la ciencia, y su implementación requiere una atmósfera emocional en conjunto, que conjuga el suspenso y la curiosidad, lo que lleva a un aumento en el interés público en la búsqueda de explicaciones y significados que subyacen a los fenómenos físicos demostrados.

BIBLIOGRAFÍA

Hernández, R. (2012). Actitudes hacia la ciencia en estudiantes de grado undécimo de algunos colegios públicos y privados de Bogotá. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*. 8(14). P. 93-103.

Zilberstein, J. y Portela, R. (2002). Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las ciencias. Cuba. Instituto pedagógico latinoamericano y caribeño.

Tamayo, E. (2009). *Didáctica de las ciencias: la evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.

Solbes, J. Monserrat, R. Furió, C. (2007). El desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia: implicaciones en su enseñanza. *Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Valencia*. N° 21. P. 91-117.

Novak, J (1977) *Una teoría de la educación*: Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. Nérici I. (1985) *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires,. Editorial Kapelusz

Hodson D. (1993) *Re-thinking Old Ways: Towards A More Critical Approach To Practical Work In School*. *Science Studies in science education* Vol. 22 p. 85-142

Hofstein A.; Luneta V. (2003) *The Laboratory in Science Education: Foundations for the Twenty-First Century*

Abrahams I. (2009) *Does Practical Work Really Motivate? A study of the affective value of practical work in secondary school science* *International Journal of Science Education* Vol. 31, No. 17, 15 p. 2335–2353

The Wonders of Physics (s.f) Recuperado el 24 de Abril de 2014 de <http://sprott.physics.wisc.edu/wop.htm>

O PIBID – SUBPROJETO QUÍMICA - NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO SUL

Marcus Eduardo Maciel Ribeiro²⁵

Maurivan Güntzel Ramos²⁶

Resumo: Este trabalho mostra resultados iniciais de uma pesquisa a respeito do subprojeto de Química do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em algumas Instituições de Ensino Superior em diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa tem por objetivo compreender a realidade de cada subprojeto e identificar as suas contribuições para a formação de professores de Química do Rio Grande do Sul. Também é intenção da investigação perceber em que se diferenciam os subprojetos, bem como apresentar sugestões sobre o aproveitamento dos recursos pessoais e institucionais envolvidos. No presente trabalho, trazemos um aporte teórico apresentando um recorte da história do PIBID no Brasil, além de considerações sobre o momento atual do programa. A coleta de dados da pesquisa constitui-se de entrevistas semiestruturadas com bolsistas do PIBID-Química de oito IES, contemplando as seis regiões do estado do Rio Grande do Sul. Os Coordenadores dos subprojetos participam da pesquisa, fornecendo respostas a um questionário. As transcrições das entrevistas e as respostas aos questionários estão sendo tratados por meio da Análise Textual Discursiva - ATD. Como resultados iniciais, é possível destacar a influência da implantação de IES federais nas respectivas regiões. Pode ser constatada também sensível diminuição na quantidade de estudantes nas instituições privadas, em contraposição ao aumento da oferta de vagas em instituições públicas, como as Universidades e os Institutos Federais. Como consequência, a quantidade de bolsistas nas instituições privadas, em especial as do interior do Estado do Rio Grande do Sul, é baixa, tendo, inclusive, a possibilidade de alguns projetos serem extintos devido ao baixo número de licenciandos. Neste contexto, os bolsistas do PIBID dessas instituições são, em geral, alunos concluintes da Licenciatura em Química. Por outro lado, nas instituições federais, o número de bolsistas é próximo do limite exigido (20 estudantes por coordenador de área na IES). Nessas instituições, podem ser encontrados bolsistas em variadas situações dentro de seus cursos, desde ingressantes na Licenciatura até concluintes. Diferenças nas propostas e nas práticas de cada subprojeto também foram encontradas e são analisadas no trabalho.

Palavras-chave: PIBID. Formação de professores. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O Brasil se insere em um panorama mundial de deficiência na quantidade de professores. No mundo todo há cerca de 54 milhões de professores e trabalha-se com uma expectativa da necessidade atual de outros 10 milhões (ZEICHNER, 2012).

Essa necessidade traz dificuldades em relação aos processos de formação desses professores, criando um intervalo entre a necessidade de aumentar a quantidade de profissionais e de prepará-los com qualidade. Deseja-se que, ao passo que mais jovens optem pela profissão de professor, que os cursos de formação tenham condições de melhor preparar os novos profissionais.

Nesse contexto, observou-se no Brasil um aumento de mais de 50% na oferta de cursos de graduação que têm por objetivo a formação de professores (GATTI; BARRETO, 2009). Entretanto, o número de matrículas nesses cursos não acompanha o mesmo índice. O aumento da quantidade de licenciandos é anulado pelo pouco interesse que os estudantes têm em assumir a carreira de professores. Dessa forma, a diferença entre a demanda de professores na escola e o número de licenciandos interessados em serem professores aumenta a cada ano.

Essa situação é explicada por Nóvoa (1999), quando diz que

É útil questionar as regras de acesso às escolas de formação de professores e de recrutamento de docentes, que são duplamente inadequadas: favorecem a entrada de indivíduos que jamais pensaram ser professores e que não se realizam nesta profissão. (NÓVOA, 1999, p. 24).

O que se espera desses futuros professores, e, em especial, dos licenciandos de Química, é que formem-se em função das novas ideias na área do ensino, o que é tão importante quanto atualizar-se apenas e aspectos técnicos de sua disciplina. Nessas novas práticas pedagógicas, pode ser percebida uma nova relação entre o próprio professor, o aluno e a escola.

25 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Doutorando no programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. profmarcus@yahoo.com.br

26 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Doutor, Coordenador do programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. mgramos@puccrs.br

Pensa-se que a necessária formação de novos professores deva compreender também a formação de seu pensamento e de sua conduta, a partir do desenvolvimento de processos de interação teórico-prática. (PEREZ GOMEZ, 2010).

Espera-se que a formação dos novos professores de Química mostre indivíduos menos preocupados com questões individuais na sala de aula e mais atentos a questões sócio-históricas de seus estudantes, caminho pelo qual, compreendendo-se, poderá levar a melhores resultados nas relações com seus estudantes.

1 OBJETIVO DO TRABALHO

A pesquisa tem por foco **investigar a importância da participação no PIBID na prática docente dos professores de Química. Apresentam-se como problemas de pesquisa as questões “A participação no PIBID interfere na prática docente dos professores de Química?” e “De que modo o PIBID influencia na formação e na prática docente dos professores de Química?”.**

Busca-se identificar de que forma o PIBID interfere nas concepções e na prática dos professores de Química a partir de sua inserção nas escolas. Também é objetivo do trabalho perceber evidências das concepções dos coordenadores dos subprojetos de Química a respeito da formação inicial de professores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para buscar consistência à pesquisa realizada, buscaram-se referenciais teóricos que justificassem a ação do PIBID a partir do projeto inicial e na análise dos subprojetos no Rio Grande do Sul.

2.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O PIBID é uma proposta de ação do Ministério da Educação por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com vistas à motivação de licenciandos para que exerçam, de fato, a função de professores na educação básica. O programa tem por objetivo o incentivo aos jovens estudantes para que percebam a importância da carreira docente, além de promover uma necessária aproximação entre a universidade e a escola básica, já que os alunos bolsistas da universidade exercem sua atividade docente na escola sob acompanhamento de supervisores da própria escola.

O PIBID foi criado em 2007 e começou a atender às escolas em 2008, contemplando apenas as instituições federais de ensino superior. A partir de 2010 as instituições privadas também começaram a fazer parte do projeto e a indicar bolsistas. O crescimento do PIBID, além do aumento significativo do número de bolsas para as licenciaturas, provocou sensíveis mudanças no âmbito da formação de professores com impacto na Educação Básica em todas as regiões do Brasil.

2.2 A ESTRUTURA DO PIBID

Cada Instituição de Ensino Superior (IES) possui um Coordenador Institucional. Entre outras funções, cabe ao Coordenador Institucional fazer a relação entre sua IES e a CAPES, encaminhado a essa coordenadoria os relatórios das atividades desenvolvidas em seus subprojetos (CAPES, 2013).

Os subprojetos são desenvolvidos nos cursos de Licenciatura de cada IES, isto é, nas Faculdades. Cada subprojeto possui um professor coordenador de área. Entre as funções do Coordenador de área, estão elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto, bem como orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas (CAPES, 2013).

Os bolsistas selecionados em cada subprojeto são encaminhados a uma escola parceira, que tenha aceito recebê-los. Na escola, os bolsistas são acompanhados por um professor supervisor. São deveres do supervisor, entre outros: elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores, além de elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersectorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica (CAPES, 2013).

Cada subprojeto deve apresentar, pelo menos, cinco bolsistas. São funções dos bolsistas : dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do PIBID, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente; elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto, e apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição. (CAPES, 2013).

Como forma de funcionamento, variável em cada IES, o grupo de bolsistas de um subprojeto mantém uma reunião semanal com seu Coordenador de área. Nesse encontro, definem-se as práticas que serão propostas pelos bolsistas em suas escolas no decorrer daquela semana. Também acontece nessa reunião a avaliação das práticas realizadas na semana

anterior. Em relação aos subprojetos de Química, tem-se como meta a possibilidade de os futuros professores entrem em contato com situações reais de docência, permitindo que possam fazer escolhas pedagógicas adequadas.

Hoje, no Brasil, o PIBID envolve mais de 90 mil bolsistas, estando estabelecido em 284 IES e alcançando estudantes de quase 6 mil escolas, incluindo aí escolas em terras indígenas e quilombolas, em um projeto chamado de PIBID Diversidade (V ENL, 2015). Destes todos, 226 subprojetos atendem aos licenciandos em Química, dos quais 17 subprojetos acontecem no estado do Rio Grande do Sul.

O quadro 1 mostra as bolsas concedidas pelo PIBID durante o ano de 2014.

Quadro 1. Bolsas concedidas pelo PIBID e PIBID Diversidade para o ano de 2014

| BOLSAS CONCEDIDAS PELO PIBID E PELO PIBID DIVERSIDADE PARA O ANO DE 2014 | | | |
|---|---------------|--------------------------|---------------|
| TIPO DE BOLSA | PIBID | PIBID DIVERSIDADE | TOTAL |
| Iniciação à Docência | 70.192 | 2.653 | 72.845 |
| Supervisão | 11.354 | 363 | 11.717 |
| Coordenação de Área | 4.790 | 134 | 4.924 |
| Coordenação de Área de Gestão | 440 | 15 | 455 |
| Coordenação institucional | 284 | 29 | 319 |
| Total | 87.060 | 3.194 | 90.254 |

Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/relatorios-e-dados>. Último acesso em 21-03-2015.

3 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

A pesquisa tomou forma sob duas estratégias. Inicialmente, dividiu-se o Estado do Rio Grande do Sul em seis regiões, a partir de informações do Corede-RS (RS, 2014). Então, buscou-se localizar IES que apresentassem o subprojeto Química nessas regiões. Foram identificadas oito instituições, sendo quatro públicas e quatro privadas. Um grupo de bolsistas representantes de cada subprojeto foi convidado a participar de uma entrevista semiestruturada na qual debatiam e respondiam a questões previamente estabelecidas. Ao longo da entrevista, surgiam novas questões que dirigiam a discussão com os entrevistados.

Os coordenadores dos subprojetos investigados responderam a um questionário enviado por e-mail, com objetivo de compreender suas concepções sobre formação de professores e sobre as evidências da importância da participação no PIBID surgidas em seu subprojeto.

As entrevistas e os questionários foram tratados por meio da análise textual discursiva – ATD. (MORAES; GALIAZZI, 2011), buscando-se identificar categorias emergentes a partir das manifestações dos sujeitos, a fim de elaborar um metatexto com a reconstrução das ideias recebidas inicialmente.

4 RESULTADOS PRELIMINARES DA PESQUISA

Nesta seção será mostrado os resultados parciais da pesquisa feita nas instituições referidas no texto. Salienta-se que este artigo é parte de uma pesquisa maior, ainda em desenvolvimento, que abrangerá um total de oito IES em seis regiões do Estado do Rio Grande do Sul.

4.1 O PIBID NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Em dados de 2013, publicados em 30 de outubro de 2014, no Rio Grande do Sul o subprojeto de Química do PIBID acontece em 17 IES, sendo 11 instituições públicas e 6 privadas. Um total de 320 bolsistas participam do subprojeto, sendo 213 em instituições públicas e 107 em instituições privadas (CAPES, 2014). Com exceção da região do litoral norte do estado, todas as demais regiões do Rio Grande do Sul apresentam IES que possuem o subprojeto de Química no PIBID.

Observa-se, nesse Estado, um fluxo dos estudantes em direção às IES públicas em detrimento das instituições privadas. O aumento de ofertas de vagas nos cursos de Licenciatura em Universidades públicas e nos Institutos Federais provoca uma diminuição nas matrículas nas instituições privadas. Essa diminuição da quantidade de estudantes ingressantes nas IES privadas tem alterado de forma significativa o perfil dos participantes do PIBID. Em especial nas instituições do interior do estado, os bolsistas são estudantes em final de curso, próximos ao momento da colação de grau. Ao concluírem a Licenciatura, esses estudantes deixam o PIBID e não são substituídos por outros. Dessa forma, alguns subprojetos veem diminuir constantemente o número de bolsistas, o que vai resultar na extinção do subprojeto em algumas IES privadas do interior do estado. Na região metropolitana de Porto Alegre a situação é diferente, já que a cada semestre há o ingresso de novos estudantes no subprojeto, embora também se perceba uma diminuição no número de ingressantes na Licenciatura, o que faz com que poucos professores de Química se formem a cada ano.

Nas IES públicas, a quantidade de bolsistas atinge o número limite por Coordenador (20 estudantes). Nestas instituições, o perfil dos estudantes bolsistas revela que são, em geral, iniciantes na Licenciatura ou alunos dos primeiros semestres de curso.

4.1 OS SUBPROJETOS DE QUÍMICA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Nesse trabalho apresenta-se um resultado parcial da pesquisa, mostrando a análise das entrevistas com estudantes bolsistas de duas IES.

Os subprojetos analisados para este trabalho acontecem em duas instituições (uma pública e uma privada) do interior do Rio Grande do Sul, aqui designadas por instituições A e B.

A instituição A localiza-se na região Nordeste do Rio Grande do Sul. Essa instituição está desativando o curso de Licenciatura em Química e possuía, em 2014, apenas 5 estudantes bolsistas no subprojeto PIBID-Química. Com a proximidade da conclusão do curso desses bolsistas e com o encerramento dos processos de entrada de novos estudantes, esse subprojeto deverá ser encerrado em um ou dois anos. A característica dos bolsistas desse subprojeto é o fato de serem estudantes com uma média de idade alta (29 anos) e apresentarem longa permanência no curso, por volta de 6 anos, em média, tendo ainda diversas disciplinas a assistir. Nessa instituição todos os bolsistas já se encontram no mercado de trabalho e adéquam seus estudos e a participação no PIBID aos seus horários de trabalho.

A instituição B se situa na região da Campanha do Rio Grande do Sul e possuía, em 2014, 30 estudantes e duas coordenadoras no subprojeto, apresentando lista de espera para entrada de novos bolsistas. A maior parte dos estudantes bolsistas encontra-se em estágio avançado da Licenciatura, a partir do 7º semestre. Uma situação comum aos bolsistas entrevistados dessa instituição foi o motivo do ingresso na Licenciatura em Química. Essa não era a opção inicial de nenhum dos entrevistados. Porém, um conjunto de situações adversas fez com que cada um decidisse, em um segundo momento, pela Licenciatura em Química. Assim, percebe-se que ser professor e, em especial, professor de Química, não era o plano profissional inicial desses estudantes.

Assim como os bolsistas da instituição A, todos os pesquisados da instituição B têm em comum a conclusão de seus estudos básicos na escola pública. Também é comum aos subprojetos pesquisados o fato de não trabalharem em forma conjunta a outros subprojetos da mesma instituição. Assim, não foram observados projetos interdisciplinares nessas instituições.

Outra situação presente nos dois grupos de bolsistas é a proximidade da instituição com suas cidades de origem. Os bolsistas dessas instituições não se deslocaram a outra região do Estado para prosseguirem seus estudos, mas, ao contrário, optaram por frequentar algum curso em uma IES em sua própria região. Dessa forma, a Licenciatura em Química se oferece como uma opção de estudo também pela facilidade de acesso ao curso.

4.3 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O ENSINO DE QUÍMICA

A análise dos depoimentos dos bolsistas permite perceber diferenças entre as propostas dos subprojetos analisados. Podem ser encontrados projetos que têm por objetivo a preparação teórica dos futuros professores, bem como projetos que põe os estudantes em situações diretas de prática de sala de aula. Os bolsistas expõem uma relação entre a participação no PIBID e o estágio obrigatório devido ao fato de que, no estágio, a interação com a escola é menor. Afirmam que, ao serem designados para uma escola, são colocados diretamente em uma sala de aula sem que possam conhecer a realidade da escola. No PIBID os alunos têm uma relação mais intensa com a escola, tendo condições de, aos poucos, identificarem as necessidades da escola e dos estudantes.

Também é possível identificar nas manifestações dos estudantes que valorizam ao PIBID mais do que às disciplinas pedagógicas do currículo da Licenciatura. Relatam que, dessas aulas, pouco se lembram sobre estratégias de ensino ali apresentadas. Afirmam os bolsistas que a vivência no PIBID, e não as disciplinas regulares, lhes fornece condições para desenvolver a prática em sala de aula.

Entretanto, nos mesmos relatos dos estudantes, podem-se perceber contradições a essa última análise. Os bolsistas afirmam que são solicitados pelas supervisoras da escola a exercerem função de monitoria, ou seja, de plantão de dúvidas. Nessa função, o bolsista apenas resolve exercícios ou revisa conteúdos, individualmente com os estudantes da escola. Além dessa função, também é comum que o professor solicite que o bolsista prepare listas de exercícios para serem aplicadas em sala de aula ou, ainda, que prepare aulas práticas no laboratório de Química da escola. Nesse ponto, encontra-se uma importante participação dos bolsistas. Relatam que, na maioria das vezes, o laboratório de Química (ou de Ciências) da escola encontra-se desativado. Sua reativação para o uso dos estudantes é tarefa comum entre os bolsistas.

Nesse contexto, outra contribuição do PIBID para o ensino de Química se manifesta, além dos fatos relacionados, na produção de atividades solicitadas pelos professores da escola e pelo desenvolvimento de jogos ou outros materiais para uso nas aulas.

Porém, as declarações dos bolsistas revelam que tanto as aulas dos professores da escola quanto as aulas preparadas pelos bolsistas a partir das combinações com seus coordenadores e supervisores seguem a pedagogia tradicional, de

ensino transmissivo. Não se observam inserções de práticas pedagógicas mais modernas, como a valorização da pergunta do aluno e o ensino pela pesquisa.

Mesmo assim, a participação no PIBID foi definitiva na decisão dos bolsistas em exercerem a função de professores de Química. Todos os bolsistas pesquisados informam que alteraram suas expectativas profissionais ao longo da participação nos subprojetos de Química do PIBID.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Efetivamente, a participação no PIBID motiva aos bolsistas a tornarem-se professores de Química. O subprojeto de Química no PIBID nas IES do Rio Grande do Sul tem transformado os objetivos profissionais dos estudantes envolvidos no programa. Estudantes que ingressaram na Licenciatura em Química por falta de outras opções nas IES nas regiões onde vivem, indicam a vontade de desenvolver carreira de professores de Química.

Entretanto, os bolsistas têm sido usados pelos supervisores e professores nas escolas para manter práticas tradicionais e transmissivas de ensino, em vez de desenvolverem estratégias pedagógicas mais modernas, envolvendo os estudantes da escola nas atividades.

A real contribuição pedagógica que o PIBID, por meio dos subprojetos investigados, tem apresentado para o ensino de Química é o desenvolvimento e aplicação de jogos e outros materiais didáticos.

Percebe-se a necessidade, após a análise das declarações dos bolsistas, de que os bolsistas dos subprojetos de Química tornem consistentes em sua própria formação as teorias pedagógicas mais modernas, como a importância à pergunta do aluno e o ensino pela pesquisa, para que possam levar essas práticas para as escolas nas quais atuem.

REFERÊNCIAS

CAPES. **Portaria 096 de 18 de julho de 2013.**

CAPES. **Quantidade de bolsas de iniciação à docência:** projetos pibid 2013. Disponível em www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid. 2014. Último acesso em 20-03-2015.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Coleção Ciências da Educação. Porto: Edt. Porto. 1999

PÉREZ GOMEZ, Angel I. Aprender a educar: nuevos desafios para la formación de docentes. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, ed. 68. n. 24. 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Atlas socioeconômico do Rio Grande do Sul.** Disponível em: <http://www.scp.rs.gov.br/atlas/default.asp>. Último acesso 08-12-2014.

V ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS. **Carta de Natal.** Natal, RN: s.ed. 2014. Disponível em: www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/232015CARTADENATAL.pdf. Acesso em: 19 mar. 2015.

ZEICHNER, Kenneth **Two Visions of Teaching and Teacher Education for the Twenty-First Century.** Social Policy, Education and Curriculum Research Unit. North Dartmouth: Centre for Policy Analyses /UMass Dartmouth, 2012.

A DIALÉTICA ENTRE EDUCADOR MUSICAL E ARTISTA MUSICISTA

Isac Machado²⁷Dra. Laude Erandi Brandenburg²⁸

Resumo: O presente artigo apresenta um diálogo entre a problemática da Educação Musical com a Arte Musicista em suas características formais e contra pontuais e a análise na perspectiva de um curso de Licenciatura em Música que participa no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O tema tratado faz parte de um projeto de pesquisa denominado *O Processo de Iniciação à Docência no PIBID/EST*. Uma das perspectivas é a questão do fazer musical após quase quatro décadas da música fora das escolas públicas. Entre outras críticas às formas de ensino de escolas de Música, evoca-se sua dificuldade e os benefícios na área da escola pública com alunos em estado de fragilidade social. Também novas linguagens, como a improvisação musical livre passam a adentrar o enfoque, pelo menos teórico, do assunto. A partir do PIBID, o material analisado atenderá à reflexão sobre formação em nível superior de docentes de Música para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo. Para fazer a análise do assunto será utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica em livros de autores como George Snyders, R. Murray Schaffer, Violeta Gainza, Walter Howard, entre outros, bem como de artigos de periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da revista ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical).

Como conclusões parciais, verifica-se que a Educação Musical é uma tarefa que requer tanto de uma coragem libertadora quanto da capacidade de resistência do ego perante críticas, duras por muitas vezes. Essa coragem de expor ideias e a vontade/necessidade de se trabalhar com material sonoro é apenas uma parte do todo complexo que é ser um Docente Musical. Quem opta por esta profissão, trata-se já, de um Artista, pois parte-se da premissa de lidar com material abstrato, o som, que é matéria prima da Arte Musical. Nisso consiste a identificação de sua tarefa pedagógica que é o objetivo da presente pesquisa.

Palavras-chave: Pibid. Educação musical. Formação docente. Cultura musical.

INTRODUÇÃO

Quando surgiu a sorte de obter a bolsa de pesquisa em educação musical, pude viver na pele a sensação quase onírica de um resgate inalcançável das inúmeras obras lidas por conta própria, em anos passados. Eram biografias, livros de história da música, poética e teoria musical. Agora, vem então a oportunidade de estar redigindo esse primeiro artigo “teste”, para pôr em prática a organização de tal especificidade rigorosa científica. Entre esses passeios culturais e intelectuais totalmente livres, muito chamou a atenção a ideia:

Não ensine, e será apenas, excelente!²⁹

Essa frase, do filme de Renato Castellani, chamado “A Vida de Leonardo da Vinci”, faz pensar sobre a seguinte problemática dos Educadores e Educadoras Musicais, estes, quando Artistas: É possível formar um Artista Musical? Ou, será que Educador ou Educadora Musical Artista é capaz de transmitir maviosamente o conhecimento que às vezes é obtido com tanto sacrifício ou até desvairada dedicação? Ou, será apenas que o Educador ou Educadora Musical Artista não sabe ensinar por pura vaidade? Ou pior; por incapacidade? Do convívio com artistas, percebe-se que, os poetas não estudaram Letras, os músicos não estudaram Música e os pintores não estudaram Artes Plásticas. Não deixando de mencionar a importância do empirismo, tendo em vista que essas pessoas, chamadas de “Artistas”, mesmo sem preparação escolar e sem exames, interessaram-se pelo mundo que os rodeava, cresceram e expandiram suas personalidades sem se deixarem passivamente guiar pelas indicações exteriores, notadamente, de sorte que seu microcosmo trazia dentro de si o macrocosmo. Seres de sensibilidade apurada, cuja vida interior é repleta de matizes que irradiam alcance e profundidade admiráveis.³⁰ Ou nas palavras de Heitor Villa-Lobos: “O artista deve conscientizar-se de sua alta missão de servir e de dar alguma coisa através de seu talento natural, não tendo como alvo somente seu próprio sucesso.”³¹

DESENVOLVIMENTO

Como a Educação Musical não existia nas escolas públicas, para estudar música a pessoa deveria entrar numa escola particular, onde através do pagamento de uma mensalidade em dinheiro, receberia os conhecimentos para desenvolver

27 Faculdades EST, Aluno do Curso de Licenciatura em Música, Bolsista CNPQ no projeto O Processo de Iniciação à Docência no PIBID/EST, izakygrimm@yahoo.com

28 Doutorado, Faculdades EST, laude@est.edu.br

29 A VIDA DE LEONARDO DA VINCI. Dirigido por Renato CASTELLANI, 1972, Versatil Home Video. 45:37 a 46:13min disco 2.

30 HOWARD, Walter. A Música e a Criança. São Paulo: Summus; 1984. p. 116.

31 PAZ, Ermelinda A. A Pedagogia Musical Brasileira no XX. Brasília: Editora MusiMed; 2000. p. 17.

as habilidades necessárias para a boa execução de um determinado instrumento musical, ou no instrumento vocal, canto. Sabe-se que muitas vezes, os professores de música preferem fazer estudar os alunos “dotados” e os pais opinam que só um talento acentuado para a música justifica tal educação musical. Infelizmente para uns e felizmente para outros, é que são justamente as crianças menos “dotadas” ou supostamente desprovidas de talento musical sobre as quais essa arte exerce feliz influência no tocante ao desenvolvimento geral de sua atividade vital. As crianças ditas “dotadas” para a música se divertem ou estudam com mais gosto quando não ouvem música; já os chamados “não dotados” se divertem ou estudam muito melhor e corretamente quando a música ressoa perto deles. É *unicamente e simplesmente* porque os “não dotados” não sabem se exprimir musicalmente, que se acredita que a música não lhes cause nenhuma impressão. A verdade é que a música penetra e vivifica *todas as suas atividades*, enquanto as crianças “dotadas” nada extraem da música para suas atividades extramusicais³². Com a visão da volta da Música para a Escola Pública, a Educação Musical pode ser outro prisma, pois a maneira de ensinar fica alterada em relação à escola particular. Na escola pública, as relações entre colegas são fortificadas dia após dia. Os alunos aprendem uns com os outros com naturalidade, e aquele acompanhamento tão especial que ocorre na Escola de Música particular não segue a risca, pois existe dificuldade de realizar tal acompanhamento quando se tem um elevado número de alunos, instrumentação musical precária e expectativas (da parte dos pais e do corpo docente da escola) de um resultado que mostre uma real integração do conjunto do corpo discente³³. Contrapondo com o ensino da escola particular, onde o aluno devia apresentar alguma espécie de facilidade ou “talento”, a educação musical, quando ajustada pela média da inteligência humana, pode ter suas próprias recompensas; e com certeza fica muito melhor em lugares como escolas, onde se congregam seres humanos médios³⁴, onde estão os “com talento” e os “sem talento” lado a lado. Segundo Jannibelli,

Há uma ideia generalizada de que o artista-musicista forçosamente não é bom professor. Julgam-no sempre, com seus interesses e energias voltados ao seu trabalho pessoal, e que, somente um Artista, com qualidades excepcionais de comunicação e de magistério, pode descer até os interesses dos alunos, compreendendo-os devidamente³⁵.

Podemos notar que Jannibelli utiliza o termo “Artista” com letra maiúscula na segunda vez que se refere a um indivíduo com características excepcionais. Portanto, podemos supor que há uma diferença crucial entre a pessoa que consegue transmitir seus conhecimentos e aquele ou aquela que padece de uma espécie de bloqueio nessas faculdades de magistério que a autora se refere. No entanto, Walter Howard, no seu livro “A Música e Criança” lança a pergunta já com a resposta: “O que é um professor? É um homem que sabe que nada se pode ensinar.”³⁶

Quem opta por ser Educador ou Educadora Musical, trata-se já, de um Artista, com “A” maiúsculo; mesmo que este diga o contrário. Pois parte da premissa de lidar com material abstrato, o som, matéria prima da Arte Musical. Ora, com sons se faz música e não paredes! Digamos que seja ao menos, então, um “Operário ou Operária” da Arte. George Snyders nos diz que ser professor ou professora é ter conseguido se aproximar dos grandes sucessos — e estar a serviço, querer comunicar a alegria que daí decorre, exortar os alunos a reclamar da escola essa satisfação que lhes é devida pela escola³⁷. Sim, simplesmente ter sucesso em transmitir a alegria e o prazer que a música propicia³⁸.

Sendo assim, a Educação Musical é uma tarefa que requer tanto de uma coragem libertadora quanto da capacidade de resistência do ego perante críticas, duras por muitas vezes. Schaffer, que possui ouvidos atentos, diz que duas coisas importantes para desenvolver o gosto seriam a curiosidade e a coragem, e não sensibilidade e inteligência. E que o principal é ouvir música cuidadosamente, pois ajuda a descobrir nossas singularidades³⁹. Essa coragem de expor ideias e a submissão perante críticas afiadas e a vontade/necessidade de exprimir sentimentos e pensamentos sonoros são apenas uma leve parte do todo complexo que é ser um Educador ou Educadora Musical. Esse todo deve estar preenchido por uma proporção bastante considerável de cultura, porque a essência do bom ensino da música deve ser a capacidade de despertar no aluno o gosto pela exploração musical. Construindo uma visão artística ampla, baseada numa compreensão que assegure uma experiência estética que envolva os principais períodos históricos, suas filosofias e as suas respectivas obras-primas. Devemos pensar em trazer mais susceptibilidade à música⁴⁰. Humanamente, não é possível saber tudo, mas o Educador ou Educadora que resolve ensinar Música tem que abastecer-se de informação cultural suficiente para atender diariamente à incansável demanda curiosa da mente dos alunos, pois o momento do professor de música na

32 HOWARD, 1984, p. 68-69.

33 GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo, SP: Summus Editora, 1988. p. 98.

34 SCHAFER, R. MURRAY. O ouvido pensante. São Paulo: Editora Unesp; 1911. p. 282.

35 JANNIBELLI, Emília D’Anniballe. *A Musicalização na Escola*. Rio de Janeiro, RJ: Lidador, 1971. p. 35.

36 HOWARD, 1984, p. 61.

37 SNYDERS, Georges. A alegria na escola. São Paulo: Manole Editora Ltda, 1988. p.14.

38 GAINZA, 1988, p.95

39 SCHAFER, 1911. p. 24.

40 MARTINS, Raimundo. *Educação Musical: Conceitos e Preconceitos*. Rio de Janeiro: Editora Funarte; 1985. p.13.

sala de aula é como dar asas à imaginação dos discentes. Conforme pontua Gadotti, nesse comentário utilizando-se da Constituição Federal,

A liberdade de expressão está consagrada no artigo 5º, IV, da CF, onde se declara que é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independente de censura ou licença. A criança e o jovem deveriam ser sempre estimulados ao exercício dessas atividades, sem limites. A liberdade de expressão constitui um fator de formação da personalidade de alta relevância⁴¹.

Essa cultura artística, que irá suprir sem limites a necessidade da liberdade de expressão, não pode ser adquirida do dia para noite e nem por osmose. Logo, um processo gradual deve ser tomado como continuidade desde algum ponto iniciado, sendo que muito se fala em cultura, principalmente da dos grupos minoritários (que facilmente, ou quase sempre, acabam por preencher um espaço que deveria ser global com monopólios que não propiciam nada, além de diversão para alguns indivíduos), mas tomar, a “Cultura”, como um pré-requisito mais do que necessário.

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanística, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. A autonomia da escola não significa isolamento fechamento. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, que busca dialogar com outras culturas e concepções do mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Pluralismo significa diálogo com todas as culturas, a partir de uma que se abre às demais. A escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também preocupar-se com a formação global dos alunos. Para isso, é preciso saber trabalhar com as diferenças.⁴²

Nesse caso não faz referência apenas ao baluarte inabalável da cultura erudita e seu exército de geniais compositores (embora enfraquecidos no seu caráter hierárquico na atual contemporaneidade⁴³), mas adiciona-se o jazz (em todos seus estilos e tendências), assim como as subdivisões do rock⁴⁴. Nesse âmbito de gêneros, consideram-se as músicas folclóricas e populares como um *souvenir*, embora ocupe a maior parte do tempo da audição das pessoas em geral, inclusive da maioria dos alunos. Seria essa então, uma boa bagagem cultural para um Educador ou Educadora Musical produzir com eficiência, efeitos positivos nos saberes culturais de seus alunos. Com a predominância da música popular, que é sempre a grande tendência no Brasil, vale frisar o alerta de Martins,

O professor de Educação Musical que se restringe a localismos corre o risco de se auto impor ignorância, pois sem uma compreensão da sua relação histórica com o momento estudado ou vivido, pode levar a uma resposta ou reação artificial, a uma busca desesperada de experiências, que são vivas, porém, estéreis⁴⁵.

Conforme Snyders diz, “fazer os alunos ouvirem logo de início, músicas de todas as proveniências, evitando assim, que mais tarde recusem gêneros diferentes”, com isso, devemos nos aproveitar das condições de recepção sonora da nossa época: alta-fidelidade sonora, por exemplo⁴⁶. Se o professor domina o gênero erudito, muito provavelmente, seus alunos detestarão e ouvirão rock, como forma de libertação, ou simplesmente por força opositora, resistência inconsciente ou não. O professor astuto e proativo deve se antecipar a isso. O mesmo viés resistente se apresentará com a improvisação expressiva do jazz contra a dureza da leitura de certas partituras⁴⁷ (mesmo que os alunos não saibam da existência já solidificada dessas possibilidades artísticas), podendo vir a fazerem uso da “liberdade criativa” em certos momentos, e isso deve ser aproveitado. Segundo Schaffer referindo a um compositor, mas logo se imaginando a palavra “Professor” ou “Professora”,

Todo compositor tem o dever de se interessar pela habilidade criativa dos jovens, mas é preciso ser rápido para captá-la. Essa música criativa é difamada pela nossa sociedade e passa a não existir. À medida que os professores empregam suas músicas de paradas de sucesso, tudo o que é criativo é coberto com uma camada impermeável. Qualquer classe de escola pública poderá improvisar desinibidamente, mas quando chegam na adolescência, esta habilidade estará completamente abafada por risos nervosos à perspectiva de tocar quatro notas que não estão escritas⁴⁸.

41 GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Autonomia da Escola*. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p.17.

42 GADOTTI; ROMÃO, 1997, p. 119/120.

43 ALMEIDA, Cristiane. *Educação Musical e Diversidade: Aproximações*. Educação: Revista do Centro de Educação. UFSM, 2012, Vol. 37(1), p. 73

44 FRANÇA, Cecília Cavalieri. Riffs forever: o rock na sala de aula. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed4/pdfs/RevistaMeb4_riffs.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2015.

45 MARTINS, 1985, p. 15.

46 SNYDERS, 2008, p. 98.

47 SCHAFFER, 1991, p. 306.

48 SCHAFFER, 1991, p.59.

A Cultura pode abrir a porta para o mundo dos sonhos, pois educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, é fazer parte do *ethos* profissional docente⁴⁹. Tendo a base cultural universal como alicerce para se transmitir uma boa educação, não só musical, podendo também mudar uma trajetória de um indivíduo que nasce em condições de vulnerabilidade social.

Como Educador ou Educadora então, deve-se proceder vendo a criança, o indivíduo jovem, como um ser que guarda dentro de si uma habilidade que desconhecida qual quer que seja, devendo propor recursos que possibilitem o incentivo para o surgimento de tal habilidade. Sendo assim, o pensamento de Snyders complementa: “A escuta elaborada e compreensiva das obras-primas é o ponto em direção ao qual convergem todas as tentativas e todas as experiências da aula de música”⁵⁰. Ora, o que mais um Educador ou Educadora Musical pode esperar de seus alunos? Que se tornem artistas famosos? Isso seria ótimo, mas utópico, no entanto. Ou a melhor condição seria formar bons ouvintes e apreciadores de boa música, e os que se tornassem artistas, seriam os grandes méritos do Educador ou Educadora Musical? Impossível de saber; muitas vezes, os indivíduos que possuem talento e facilidade acabam desistindo da Arte por motivos avessos; e outros que pareciam indiferentes acabam tendo exposição no processo criativo. Às vezes não sabemos o que é um fracasso e o que é um sucesso. Podemos ter uma opinião no momento, mas que pode estar totalmente equivocada. O que um professor acha que foi um fracasso, pode ser considerado um sucesso por um aluno, embora o professor possa não saber disso até meses ou anos mais tarde⁵¹. O Educador ou Educadora ensina e não sabe o que acontecerá dentro de um ano. A superação de um aluno pode ocorrer sem aviso prévio. Não tomando a formação de artistas como o principal objetivo, o Educador ou Educadora Musical deve se esforçar para formar bons ouvintes, apreciadores da grande e infinita arte da Música. Com base nestes últimos ensinamentos, concordando mais uma vez com Snyders,

A escuta estética é um ato, uma recepção ativa, e não uma gravação, nem um devaneio. Trata-se do ato de manter silêncio, fora de si e em si mesmo, silêncio este que seja fecundo e que tenha o sentido de tornar a pessoa inteiramente disponível para a música. A escuta de obras-primas é uma espécie de síntese da contemplação e da ação, ou seja, é um ato de contemplação⁵².

Nem muito ao céu, nem muito ao mar! Erudição suficiente para dominar símbolos musicais gráficos também é imprescindível, e que os alunos têm curiosidade por aprender, mas devemos tomar certo cuidado, usando leitura musical com simbologia adequada à realidade do aluno. O ensino de leitura musical pode e certamente deve ser conduzindo no sentido de um crescimento musical melhor e mais adequado⁵³ Principalmente, quando vai surgindo a necessidade de tocar composições mais elaboradas.

Muitos Educadores ou Educadoras já partem de um nível adiantado não levando em conta o estado inicial na música de nossas crianças⁵⁴. Quando isso acontece, tamanho é o impacto negativo gerado, que afasta os alunos com dificuldade da relação com as partituras, e conseqüentemente, da música. Aqui acontece a grave injustiça de geralmente afastar esses alunos, deixando-os de fora de bandas, apresentações e outras atividades⁵⁵. Para conter esse abismo que aumenta dia a dia no nosso ensino, devemos começar um estudo com a introdução moderada de símbolos musicais, pois esses alunos já devem estar tocando algumas músicas antes de iniciar o estudo de compreensão de partituras, pois a teoria musical deve ser aplicada com os elementos que geram o interesse musical⁵⁶. Assim como aprendizado de envolvimento, a prática da educação musical em todos os níveis deve ser dirigida para uma clarificação progressiva da estrutura musical⁵⁷. As crianças somente chegam a sentirem prazer com a música quando as deixamos dominar algumas peças musicais cuja repetição indefinidamente renovada lhes permite acabar por viver com a ilusão de que realmente sabem algo. É de se notar que, primeiramente, as crianças sentem prazer em fazer funcionar o instrumento e só mais tarde esse prazer é transferido para a música⁵⁸. O Educador ou Educadora Musical deve dissecar as etapas do ensino, com planejamento, disciplina e dedicação, sendo estudioso das etapas de conhecimento dos discentes e sendo perspicaz para introduzir sempre o “algo além” do conhecimento artístico:

49 NÓVOA, Antônio. Professores Imagens do Futuro Presente. Lisboa: Educa Editora, 2009. p. 32-33.

50 SNYDERS, 2008, p. 26.

51 SCHAFER, 1991, p. 283.

52 SNYDERS, 2008, p. 38.

53 MARTINS, 1985, p. 27.

54 SCHAFER, 1911, p. 309.

55 GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras, 2008. p.104.

56 MARTINS, 1985, p. 27.

57 MARTINS, 1985, p. 31.

58 HOWARD, 1983, p. 99.

O cientista estuda o mistério do fenômeno; com fascínio e disciplina que o leva a desvendá-lo, pois reforçam a busca. Na educação musical ocorre o mesmo⁵⁹.

Esse “algo além” são as entrelinhas que existem em toda execução musical, aquilo que não está escrito na partitura, uma propriedade da execução, um traço de personalidade, que devemos incentivar, sempre que possível, com o auxílio da improvisação. Assim também podemos expandir e conseqüentemente chegar a ótimos resultados na liberdade criadora dos alunos:

A criança possui a curiosidade, a imaginação e a inquietação que caracterizam o artista e o cientista. A escola asfixia e neutraliza esse comportamento natural⁶⁰.

Schaffer aqui critica a escola, como asfixiadora do processo de criatividade dos alunos. Para exemplificar, as sábias palavras de Howard mais uma vez, aplicadas à educação musical:

Frequentemente os alunos que possuem a sensibilidade musical mais refinada são os que experimentam maiores dificuldades em combinar essa sensibilidade com a sensibilidade técnica. A inútil atitude dos adultos, consistente em exigir das crianças que exercitem, que toquem de uma maneira musical e tecnicamente adequada, terá apenas o efeito de um entreve mortal sobre elas. Em todo caso, os entraves não são nunca o produto de dons insuficientes, mas contrariam sempre os dons existentes e suficientes. O progresso só é possível pelo desenvolvimento daquilo que é naturalmente dado. É preciso renunciar a tentar inculcar seja o que for às crianças. É preciso simplesmente afinar sua sensibilidade, despertar seu interesse. O que profundamente interessa à criança é o que ela faz e o que ela sabe fazer. Exigimos da criança que não sabe fazê-lo, o hábito de tocar a tempo: é o meio mais seguro de destruir-lhe pra sempre a possibilidade de aplicar aos exercícios sua própria necessidade profunda de um compasso justo, de um ritmo exato⁶¹.

Analisando brevemente essa citação, veremos que é algo muito comum no meio da Educação Musical. Os Educadores e Educadoras Musicais poderiam ouvir um pouco mais de Jazz Livre também, para se livrarem de certas amarras que podem “travar” o seu método de ensino. Lidar por exemplo, com o ato do barulhar⁶², que é para as crianças um processo de transbordamento conquistado sempre que elas têm possibilidade para brincar com sons e encontrar provisoriamente espaços de indeterminação, imprevisibilidade e não linearidade no contexto escolar. A prática da improvisação proporciona aos músicos e estudantes, o desenvolvimento e aprimoramento de várias habilidades e capacidades musicais podendo ser uma ferramenta auxiliar para a *performance*; possibilitando condições para o executante desenvolver com mais propriedade sua espontaneidade, desenvolvendo assim a percepção musical⁶³. “Não ensine, e será apenas, excelente!” Essa frase do ponto de partida deste artigo, ligeiramente transmite algo ligada à ordem do narcisismo, está portanto presente na visão do indivíduo que constrói arte pura e nova a todo o momento. Toda forma de Arte é única, cada um de nós possui uma única voz interior que é irreproduzível. O Educador ou Educadora Musical de Escola Pública tem que se valer não só das suas habilidades como Artista, mas também dos Artistas voluntários que queiram ir para dentro da escola apresentar seus trabalhos, prospectando a educação variada, pois aqui reside um diferencial para se valer de uma conquista especial; demonstrar arte para os alunos, propiciando a abertura de um novo mundo! Os alunos precisam ver e ouvir artistas no desenvolvimento pleno de suas atividades! Só assim poderemos sobrepor a falta cultural que sentimos, essa lacuna tão inundada pela força superficial da futilidade midiática. Deveríamos ter uma política de educação infantil que contemplasse a música com contato direto com músicos, fazendo uma parceria com as escolas⁶⁴. No Brasil, nas suas quase quatro décadas sem educação musical dentro das escolas, debilita, com o empobrecimento das suas vias culturais, chegando ao ponto de alguns ainda crerem que a boa música pertence somente “aos eleitos”.

AVALIAÇÃO/DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Frequentemente vemos a palavra Cultura nos artigos escritos por aí e percebe-se a preocupação, carinho e cuidado que os profissionais têm com essa palavra, de cultivar e sermos “entendidos” dos passos da caminhada da humanidade. Nossa história, nossos patrimônios intelectuais, legados das grandes mentes artísticas do mundo. Ouvir boa música é

59 MARTINS, 1985, p. 45.

60 MARTINS, 1985, p. 47.

61 HOWARD, 1984, p. 57.

62 LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. Disponível em < http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista24/revista24_artigo9.pdf >. Acesso em: 09 mar. 2015. p. 86.

63 ALBINO, César Augusto Coelho. A Importância do Ensino da Improvisação Musical no Desenvolvimento do Intérprete. Disponível em: < http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bia/33004013066P3/2009/albino_cac_me_ia.pdf >. Acesso em: 10 abr. 2015. p.10.

64 DINIZ, Lélia Negrini; BEN, Luciana Del. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15_artigo3.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015. p. 35.

algo que beneficia qualquer profissional, de qualquer área. A música tem o poder de encorajar não importa qual forma de atividade. Mas existe um preço a se pagar; será necessário interessar-se por todos os aspectos, se quiser suscitar em si as formas mais diversas de atividade. Dito de outra maneira, devemos permitir que o universo psicológico dos variados compositores penetrasse-nos com igual profundidade e força, pois dificilmente podemos chegar a firmar nossa própria individualidade senão quando mundos interiores estranhos ao nosso tornem-se, eles também real e profundamente nossos. Eis justamente a razão da modéstia de todos os grandes indivíduos: sabem perfeitamente que não são nem grandes, nem pequenos, que o mundo exterior lhes forneceu aquilo que trazem consigo, que o universo inteiro se tornou seu universo, não constituindo propriedade sua, mas sua individualidade⁶⁵. Walter Howard, também empresta um suporte para essa afirmação:

Somente podemos nos vangloriar de ter escrito um bom livro se seu conteúdo for suscetível de se tornar parte integrante do leitor. Podemos esquecer as palavras ou uma melodia, mas isso não significa que esqueçamos a mudança que provocaram em nós⁶⁶.

A música ruim e fraca é aquela que não se baseia em emoções psíquicas ou a que se baseia em emoções psíquicas insuficientes⁶⁷. Por isso que sem a música erudita não há salvação. Somente com tal aprofundamento do ato de ouvir, poderemos adentrar nas profundezas de nosso inconsciente. A questão cultural nos deve ser cara, muito cara! Atualmente se fala muito em qualidade de vida na sociedade; boa alimentação, academia para se exercitar pelo menos três vezes por semana, ter um bom trabalho e tempo para fazer o que se gosta. Mas sem a apreciação da boa música, muito dessa qualidade corre pelo ralo. É de suma importância para o Educador ou Educadora Musical, seguir adiante na busca de mais conteúdos, atributos que o “Operário ou Operária” da Arte, devem ter mais do que ser cientes e atuantes. Essa seria uma perspectiva para formar na sua classe, indivíduos que possam ser exemplos no exercício de sua cidadania.

Para finalizar esse artigo, colabora a bela frase de Violeta Gainza,

Somos nós, os educadores musicais, que devemos lutar para inculcar nas pessoas que a música não é um mito, mas sim uma realidade ao alcance de todo ser humano⁶⁸.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, César Augusto Coelho. A Importância do Ensino da Improvisação Musical no Desenvolvimento do Intérprete. Portal de Periódicos CAPES/MEC.
- DINIZ, Lélia Negrini; BEN, Luciana Del. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Revista da Abem. São Paulo, n. 15, p. 27, set. 2006.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Riffs forever: o rock na sala de aula. Revista da Abem. São Paulo, n. 4, p. 70, nov. 2012.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Autonomia da Escola. São Paulo: Cortez Editora, 1997
- GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo, SP: Summus Editora, 1988.
- GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras, 2008.
- HOWARD, Walter. A Música e a Criança. São Paulo: Summus; 1984.
- JANNIBELLI, Emília D’Anniballe. *A Musicalização na Escola*. Rio de Janeiro, RJ: Lidador, 1971.
- LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. Revista da Abem. São Paulo, n. 24, p. 81, set. 2010.
- MARTINS, Raimundo. Educação Musical: Conceitos e Preconceitos. Rio de Janeiro: Editora Funarte; 1985.
- NÓVOA, Antônio. Professores Imagens do Futuro Presente. Lisboa: Educa Editora, 2009.
- PAZ, Ermelinda A. A Pedagogia Musical Brasileira no XX. Brasília: Editora MusiMed; 2000.
- SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Editora Unesp; 1991.
- SCHAFER, R. Murray. A afinação do mundo. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp; 1997.
- SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- SNYDERS, Georges. A alegria na escola. São Paulo: Manole Editora Ltda, 1988.

65 HOWARD, 1984, p. 114.

66 HOWARD, 1984, p. 12.

67 HOWARD, 1984, p. 115.

68 GAINZA, 1988, p.98.

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

Eixo Temático: Educação e diferenças

ENTRE MITOS E VERDADES: AS ALTAS HABILIDADES EM SALA DE AULA

Marina Mânica¹Tania Micheline Miorando²

Resumo: Em meio a tantas discussões e dicotomias que permeiam os campos da educação, averigüei algumas considerações acerca do tema ‘Altas Habilidades’ com o intuito de me de aproximar de alguns discursos que a instituição escolar e seus professores produzem. Igualmente, procurei observar alguns mitos que se criaram socialmente em torno das crianças com altas habilidades. O objetivo geral baseou-se em verificar quais os mitos e verdades que permeiam o fazer pedagógico dos professores em relação aos alunos com altas habilidades, e, além disso, como objetivos específicos, identificar nas falas dos professores os mitos e verdades dos alunos com altas habilidades; perceber como ocorre o seu fazer pedagógico em relação aos alunos com altas habilidades e verificar se a formação docente atende às necessidades para atuar com alunos de altas habilidades. Para esse estudo utilizei a pesquisa qualitativa, por acreditar que esta abordagem não se apresenta como uma estrutura rígida, mas que consente o uso da imaginação e da criatividade por parte do pesquisador, conduzindo a novos trabalhos e diferentes abordagens (GODOY, 1995). Assim, a pesquisa não fica restrita a números e cálculos, que refletem a ideia de medir, dosar e quantificar os objetos de estudo, como na pesquisa quantitativa. Dessa forma, houve o interesse de investigar questões de “como” e “por quê” certos fatos acontecem, quando há interesse sobre os elementos atuais, que só poderão ser considerados dentro de algum contexto da vida real (GODOY, 1995). Para isso, participaram da pesquisa quatro professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Vale do Taquari – RS. O instrumento utilizado foi itinerário/roteiro de entrevistas que apresentou três questões sobre formação docente e conhecimentos gerais, além dos nove mitos de Winner (1998), reformulados para a realidade dos profissionais entrevistados. As entrevistas foram gravadas em áudio e reproduzidas posteriormente por escrito, de forma literal. Percebeu-se que alguns dos entrevistados possuíam algum conhecimento acerca do assunto, abordando fatos vivenciados nas formações continuadas oferecidas pelo governo, bem como a conceituação das altas habilidades. Porém, entre algumas falas verificou-se também a existência de mitos, crenças e proposições do senso comum, que por vezes afastam o sentido de algumas verdades. O presente trabalho encontra-se em andamento, constando ainda análise dos resultados parciais.

Palavras-chave: Altas habilidades. Mitos. Verdades. Formação de professores.

A educação é um tema muito complexo e de grande abrangência. Diante disso, quando pensamos na amplitude desta temática surgem várias ideias sobre o papel docente, as aprendizagens dos alunos, as dificuldades, os documentos legais da instituição escolar, as metodologias de ensino, entre outras questões tão importantes para o estudo pedagógico. Em meio a estas pontuações, pretendo analisar algumas concepções que circundam as crianças com altas habilidades, entendendo que não existe apenas uma verdade absoluta que determina as ações dos indivíduos com tais capacidades, mas muitos caminhos de observação e aprendizagens para trabalhar e desenvolver as aptidões.

Interessei-me pelo assunto das altas habilidades em decorrência de alguns estudos na disciplina “Processos Avaliativos na Educação Básica”, quando apresentado em aula o livro “Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades”, da autora Éllen Winner (1998). O assunto é muito pertinente quando se quer ponderar que a escola é um ambiente habitado de muitas particularidades em relação às aprendizagens dos alunos.

Aproximando o enredo do livro e a disciplina já mencionada, notei que os docentes sentem-se inseguros nos momentos de realizar as avaliações dos estudantes com alguma característica distinta em relação aos demais alunos. Pois, o processo de ensino envolve a prática de aulas diferenciadas, currículo adaptado, estudos, pesquisas, bem como a promoção de desafios para incentivar o desenvolvimento das competências dos educandos. A partir dessas considerações, me senti desafiada a buscar estudos e informações sobre o fazer pedagógico do professor, quais opiniões possuem sobre o assunto e verificar nas suas falas, se os mitos ainda estão instaurados na atualidade.

Diante disso, ao falarmos em altas habilidades nos deparamos com a ideia de Educação Especial. Nos primeiros instantes, remetemos esta concepção às crianças com deficiência mental, auditiva, visual ou física. Assim como os indivíduos com alguma necessidade educacional especial, os alunos com altas habilidades também carecem de um olhar sensível, de um atendimento especializado, pois este sujeito também é membro da Educação Especial (RECH; FREITAS, 2005).

O trabalho baseou-se em averiguar com quatro educadoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Vale do Taquari/RS, quais atendimentos proporcionariam à(s) criança(s) com altas habilidades, bem como, quais conhecimentos possuem sobre o assunto e se estes discursos se baseiam em mitos ou em estudos. Deixo claro, que

1 Acadêmica do Centro Universitário UNIVATES, do Curso de Pedagogia, e-mail: mari_manica@yahoo.com.br

2 Centro Universitário UNIVATES, docente do Curso de Pedagogia, e-mail: tmiorando@gmail.com

não pretendo caracterizar as fases de desenvolvimento do aluno com altas habilidades, nem conhecer estratégias que promovam aprendizagem, nem ao menos examinar os instrumentos que identifiquem os talentos.

Verificar quais os mitos e verdades que permeiam o fazer pedagógico dos professores em relação aos alunos com altas habilidades, foi um dos principais questionamentos deste estudo. Com o intuito de, perceber quais as estratégias de trabalho as educadoras se utilizariam para potencializar um indivíduo identificado com altas habilidades.

Identificar nas falas dos professores os mitos e verdades em relação aos alunos com altas habilidades; perceber como ocorre o fazer pedagógico dos professores em relação a tais educandos e verificar quais as propostas de formação continuada que o governo tem oferecido aos docentes, também foram questões que pautaram a pesquisa.

A partir das questões citadas anteriormente, realizou-se um estudo de caso, pautado na análise qualitativa, observando que a coleta de dados é imprescindível para a composição e caracterização dos estudos. A apreciação do estudo de caso “[...] tem por objetivo proporcionar a vivência da realidade por meio da discussão, análise e tentativa de solução de um problema extraído da vida real” (GODOY, 1995, p. 25). Pois, como defende Goss (2010, p. 223):

As metodologias qualitativas de pesquisa partem do princípio de que os agentes têm possibilidades de orientar suas ações e, conseqüentemente, suas trajetórias de vida. Eles possuem conhecimento e avaliam suas opções, apesar de estarem vinculados a estruturas sociais.

A ferramenta utilizada para a coleta de dados foi um itinerário/roteiro de entrevistas que apresentou os nove mitos de Winner (1998) em forma de questionamento, adaptados para a realidade dos profissionais entrevistados. Além disso, foram feitos três questionamentos gerais, a respeito de quem é a criança com altas habilidades, sobre o atendimento especializado para tais educandos e por fim, sobre a oferta de formação continuada que o governo oferece. As entrevistas foram gravadas em áudio e reproduzidas literalmente por escrito.

Utilizei a entrevista como procedimento, por acreditar que esta aproximação com fatos reais da instituição escolar ocorrem em meio a vários acontecimentos, entendendo que este contato é imprescindível para perceber quais são os desafios do papel docente, quais são as estratégias de ensino pensadas para o aluno com altas habilidades e quais os engajamentos necessários para ocorrer a aprendizagem.

O tempo concedido para a realização do presente artigo foi a “hora atividade” dos profissionais, os quais encontravam-se reunidos na sala dos professores, realizando planejamento. Destaco que os docentes foram receptivos em relação à proposta “Entre mitos e verdades: as altas habilidades em sala de aula”, manifestando curiosidade e levantando alguns questionamentos sobre o assunto, a fim de se aproximar da discussão. Inicialmente apresentei o trabalho relatando situações como: o interesse pelo tema, a base dos estudos, o problema de pesquisa, os objetivos, a metodologia e por fim, o roteiro de entrevistas.

Em seguida, os profissionais foram convidados individualmente para participarem da entrevista em sala separada. O questionário apresentava onze questões, que visaram perceber quais considerações os docentes apresentavam sobre as altas habilidades. Em média, as gravações de áudio tiveram a duração mínima de 9min 42s e o máximo de 16min 55s, totalizando aproximadamente 49 minutos de entrevistas com os professores.

Posteriormente, transcrevi as entrevistas e selecionei três questões que considere mais importantes para o estudo e as organizei dentro de três momentos, são eles: Altas Habilidades: uma realidade escolar perpassada por mitos e concepções, Reflexões do Fazer Pedagógico: atendimento de alunos com altas habilidades e o último, Formação Docente: enfrentando desafios. No primeiro momento, abordo algumas concepções sobre a criança com altas habilidades segundo o ponto de vista dos professores entrevistados, bem como de alguns autores, como: Winner (1998), Renzulli (2004), Rech; Freitas (2005), Landau (2002).

Inicialmente me aproximo de alguns pressupostos a partir da autora Winner (1998, p. 12-13), que se utiliza de três características típicas para esclarecer quem é o indivíduo superdotado: em primeiro lugar pontua: “As crianças superdotadas são precoces. [...] começam a dar os primeiros passos no domínio de alguma área em uma idade anterior à média. [...] progridem mais rápido neste domínio do que as crianças comuns [...]”.

Em segundo lugar, a autora acredita que as crianças com altas habilidades aprendem de uma forma qualitativamente distinta, pois se desenvolvem mais rápido do que outras crianças. Elas fazem as coisas do seu jeito, muitas vezes precisam de pequenos auxílios de adultos para entender ou dominar sua área, assim como na maior parte do tempo descobrem fatos sozinhas.

Por último, Winner (1998, p. 13) destaca:

As crianças superdotadas são intrinsecamente motivadas a extrair sentido da área na qual demonstrem precocidade. Elas exibem um interesse intenso e obsessivo, uma habilidade de focalizar agudamente e o que vim chamar de fúria por dominar. Elas experimentam estados de “fluxo”, quando estão engajadas em aprendizagem no seu domínio – estados ideais nos quais elas se focalizam concentradamente e perdem a noção do mundo

externo. A combinação afortunada de interesse obsessivo em seu domínio com uma habilidade para aprender facilmente neste domínio conduz a alto desempenho.

Evidencia-se que o aluno com altas habilidades vai demonstrar interesses e domínios específicos em uma ou mais áreas do conhecimento. Nesse momento é importante o olhar atento dos pais e professores, que a meu ver, deveriam ser a base sólida da criança, para que esta fosse encorajada e impulsionada a desenvolver-se.

Neste sentido, a escola carrega uma responsabilidade muito grande, de trabalhar, capacitar, desenvolver, incentivar os alunos; sejam estes, com as mais variadas dificuldades, habilidades e características. Significa que a instituição escolar deveria dissolver paradigmas tradicionais e valorizar a diversidade de aprendizagens que acontecem neste espaço.

Alencar e Fleith (2001, p. 67), discorrem sobre as combinações de inteligência dos superdotados, verificando que os traços de personalidade e desempenho variam de indivíduo para indivíduo, em relação à superdotação:

É necessário salientar, ainda, que cada criança ou cada pessoa representa uma combinação diferente de inteligência, traços de personalidade e desempenho, variando os superdotados entre si quanto às características apresentadas. Assim, enquanto um deles pode apresentar uma competência elevada em uma grande diversidade de áreas aliada a uma liderança superior, outro pode mostrar-se extraordinariamente competente em apenas uma área, sendo, porém, imaturo emocionalmente; ainda outro poderá ser fisicamente menos desenvolvido, apresentando, contudo, uma habilidade significativamente superior. Observa-se, assim, que, apesar de ser comum, entre os alunos mais brilhantes, uma maturidade física, social e emocional acima da média, nem sempre isto ocorre, podendo uma disparidade ser observada entre aspectos do desenvolvimento intelectual, social, emocional e físico.

Diante das considerações dos autores, pode-se perceber que não há regras gerais que determinam um modo de ser dos alunos com altas habilidades, pois, cada indivíduo possui traços de uma especialidade diferente. Este educando pode ser muito habilidoso na área da matemática, com cálculos, raciocínio lógico e apresentar dificuldades e até mesmo um distúrbio, para aprender a ler e escrever. Dessa forma, não podemos dizer que este aluno não tem características para as altas habilidades/superdotação, pois pode haver uma desigualdade de situações no desenvolvimento dessa criança.

Assim, a escola, os profissionais que a compõem, os pais e a comunidade, precisam estar cada vez mais atentos para qualquer situação envolvendo estes educandos. Seja uma capacidade para as altas habilidades, uma síndrome, um talento, um distúrbio de aprendizagem, um déficit, ou qualquer outra manifestação, pois a inclusão social está (ou deveria estar) presente no nosso cotidiano, e estando ou não preparado para tal situação, é preciso enfrentar os desafios.

A partir de tais discussões, destaco uma das falas das professoras entrevistadas em relação ao que denomina um aluno/criança com altas habilidades:

Pois é, eu acho até que é difícil detectar, mas seria alguém que tá acima da média das demais crianças. Assim como tem um nível de normalidade, tem uns que estão mais adiantados em alguns conhecimentos, ou que aprendem com mais facilidade, que realizam tudo com mais facilidade e agilidade, acho que seria isso, que interpretam muito bem (Entrevista realizada em dezembro de 2014, grifo meu).

A profissional conceitua as altas habilidades segundo seus estudos, perpassando pela sua fala, traços do mito da superdotação global de Winner (1998): há uma conjectura de que as crianças com altas habilidades podem ter uma capacidade intelectual que lhes torna superdotadas em todas as áreas, este é denominado o mito de capacitação global. A criança que possui pontos fortes e fracos vem a ser a regra, não a exceção, ou seja, as crianças podem ter altas habilidades em uma área muito peculiar e apresentar distúrbios de aprendizagem em outra.

Na segunda linha destaca: – “Assim como tem um nível de normalidade” [em relação aos níveis de aprendizagem], pergunto-me: O que é normal? Acredito que é algo não identificável, primeiro porque depende do ponto de vista de cada pessoa, que por sua vez significa uma diversidade de opiniões, em segundo lugar, é algo muito inflexível, que não cede espaço, que se torna unificado, um único modelo. Considero assim, que cada sujeito tem suas particularidades, independente de possui ou não uma deficiência ou uma habilidade.

Evidencia-se também na fala da entrevistada, a questão do senso comum, quando diz: – “as crianças com altas habilidades aprendem com mais facilidade, realizam tudo com mais agilidade e interpretam muito bem”. Neste sentido, apresenta um conhecimento de caráter prático, partindo daquilo que sabe, ou ouviu falar em um determinado momento. Este pensamento é estruturado com base em um juízo comum que se caracteriza de modo informal. É um modo espontâneo e prático, que os sujeitos se utilizam das ações sociais (ALEXANDRE, 2000).

Como fechamento do primeiro momento, percebi que os profissionais visualizaram por vezes, os indivíduos através de mitos, de parâmetros ditos “normais” e do senso comum, verificou-se também um conhecimento pouco aprofundado sobre as inteligências e as capacidades específicas. Constataram-se olhares distintos para criança com altas habilidades, que alertam para o fazer pedagógico dos professores, conferindo como trabalham com estes alunos e quais as conduções escolares a serem realizadas.

Em outra etapa da pesquisa, problematizei as reflexões das entrevistadas em relação ao fazer pedagógico e quais as propostas de trabalho que se valeriam caso identificassem um aluno com altas habilidades, em determinada área do conhecimento. Para isso, o trabalho foi orientado pelos seguintes questionamentos: Na escola há um atendimento especializado para crianças com altas habilidades? Se você perceber que tem em sala de aula um aluno com altas habilidades, qual atendimento proporcionaria? Esta discussão é muito pertinente quando aspiramos analisar como a instituição escolar harmoniza o trabalho docente em sala de aula em relação aos alunos com alguma especificidade.

Neste sentido, uma das entrevistadas, argumenta sobre o atendimento especializado para as altas habilidades:

Não [em relação ao atendimento especializado para as altas habilidades]. Deveria ser o melhor, deveria ter mais desafios, para que ele fosse cada vez mais instigado, cada vez mais colocado à frente, para que ele conseguisse se desenvolver, não só os outros. Porque o que a gente tem, são alunos com dificuldade e ele [aluno mais avançado] parece que deve estacionar, é isso que eu vejo. Esse aluno, eu não teria nem muito que dizer, o que eu iria propor, porque eu nem tenho prática com isso, a gente tenta com aqueles que se sobressaem fazer algumas coisas diferentes, mas muito pouco (Entrevista realizada em dezembro de 2014, grifos meus).

Percebe-se na fala da professora a necessidade de uma formação continuada em relação ao estudo das altas habilidades. Diante disso, trago a fala de Gasque e Costa (2003, p. 55): “A formação continuada é importante para que o professor se atualize constantemente e desenvolva as competências necessárias para atuar na profissão”. Pois, a questão da competência parece expandir as barreiras dos saberes, isto quer dizer que, o educador deve possuir tanto conhecimentos quanto competências profissionais, que não se limitam apenas no domínio dos conteúdos ensinados (GASQUE; COSTA, 2003).

Na minha concepção, as competências do profissional da educação necessitam ser vinculadas entre a união dos conteúdos teóricos, os fatos da vida real, e às dinâmicas do saber fazer do professor. Pois, é imprescindível que os educadores utilizem os saberes adquiridos ao longo de seus estudos e não “permitam” que os conhecimentos científicos percam seu valor.

Dessa forma, a capacitação deve ser desejada pelo profissional, partindo de um interesse em comum com um projeto escolar, por exemplo, de inclusão, ou com uma linha de pesquisa de um autor, ou uma dificuldade encontrada diariamente em sala de aula. Para que tais estudos viabilizem a busca por alguns entendimentos, dúvidas, questionamentos, que se descubram estratégias, desafios, e por fim, que se tenha anseio para o aprimoramento e a visão de um tempo que exige muito de sua criatividade, desenvoltura e conhecimento.

No fragmento da entrevista a profissional discorre também de uma ideia muito popular entre os meios institucionais, o fato de atender, providenciar e oferecer suporte primeiro aos alunos com dificuldades de aprendizagem e deixar “à deriva” o estudante que potencialmente tenha habilidades que se destaquem. Isto ocorre porque o professor acredita que na ausência de dificuldades de aprendizagens, o aluno atingiu os objetivos, então não há preocupações em relação a este estudante.

Diante de tais reflexões, verifico que na respectiva realidade escolar, as professoras não possuem nenhum aluno identificado com altas habilidades, além disso, acreditam que se um caso de altas habilidades fosse detectado, proporcionariam um atendimento. As profissionais fizeram algumas considerações sobre a sala de recursos, entendendo que este espaço é requerido aos alunos com dificuldade de aprendizagem. Também em relação à promoção do desenvolvimento do aluno com altas habilidades, as educadoras comentaram que buscariam auxílio dos demais profissionais que atuam na escola.

Notou-se que as professoras não saberiam proporcionar um atendimento aos alunos com altas habilidades em sala de aula regular. Bem como, entenderam que realizar o encaminhamento à sala de recursos seria um meio para orientar este estudante. Portanto, entendo que a formação docente é imprescindível, considerando as mais específicas características dos educandos atendidos nas instituições escolares.

Diante disso, abordo algumas considerações sobre o tema da formação docente, verificando como esta vem sendo ofertada aos profissionais da educação. Este estudo é baseado no questionamento: Quais as propostas de formação continuada que o governo federal e municipal tem oferecido?

As discussões sobre a formação docente vêm ocorrendo em duas situações: em primeira instância são cursos de formação inicial, ou seja, a graduação, que abrange os currículos oferecidos pelos diferentes cursos de formação inicial. A segunda, é a pós-graduação, que trata do mestrado e doutorado, como via de ampliação da formação docente. Além disso, são promovidas políticas de atualização em serviço, que abrangem ações realizadas pelas distintas secretarias de Educação (AZEVEDO; ALVES, 2004).

É através da vivência de outras experiências de ensino que o professor irá autenticar, negar e consolidar os conhecimentos teóricos adquiridos na sua formação, convertendo-os em conhecimento a partir de sua atuação e de sua vivência individual e coletiva no núcleo escolar como um todo (SILVA, 2009). Dessa forma, entende-se que as formações tanto iniciais quanto continuadas possuem um peso muito significativo na constituição do profissional da educação, bem como, a relevância das vivências adquiridas ao longo de sua caminhada.

Sobre a formação continuada uma das entrevistadas, avalia:

Eu acho que, mais específico a nível de Pós-Graduação, pode fazer em faculdades Federais, acho que Santa Maria é uma universidade que proporciona até a distância esse curso. (Entrevistador: “Mas, me refiro a todos os tipos de formação que você tem participado”). Repete a pergunta, por favor (Quais as propostas de formação continuada que o governo federal e municipal tem oferecido?). Olha muitas propostas de formação continuada que ele oferece; o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) agora é um programa ótimo, também excelente, porque apesar de ser a nível nacional, você pode direcionar à singularidade do lugar de onde você trabalha, das crianças que atende (Entrevista realizada em dezembro de 2014).

A educadora aponta para uma questão muito interessante sobre o PNAIC: “[...] apesar de ser a nível nacional, você pode direcionar à singularidade do lugar de onde você trabalha, das crianças que atende”. Esta percepção é importantíssima, considerando que o programa acontece no país todo e que as realidades são muito distintas de uma região para outra. Assim, deve-se considerar também os níveis de avanços das crianças, bem como as dificuldades, promovendo atividades desafiadoras, jogos que auxiliem na alfabetização e a utilização de materiais de apoio, percebendo a importância de acompanhar passo a passo o desenvolvimento dos estudantes.

As ações do Pacto baseiam-se em quatro linhas de ação: A primeira é a formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; a segunda, materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; terceira, avaliações sistemáticas e por último, gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2014).

O conjunto de cadernos objetiva levantar discussões sobre a formação continuada para docentes alfabetizadores e seus orientadores de estudo, expandindo as discussões sobre a alfabetização, sob o ponto de vista do letramento, bem como, as questões que norteiam a matemática. Igualmente tem por finalidade, mostrar encaminhamentos metodológicos que visem à ampliação dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2014).

Conseqüentemente, é preciso articular os currículos e traçar objetivos específicos no que se refere a essa formação. Pois, devemos refletir sobre o papel social da própria escolarização e ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e radicar valores e práticas coerentes com a vida civil (GATTI, 2010).

Ser educador abrange uma construção de aspectos sobre a atividade profissional e inclui envolver-se em desafios e questionamentos sobre sua atuação constantemente. Na formação continuada, é imprescindível investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, fortalecendo a importância e a responsabilidade na ação social (BRASIL, 2012).

Por fim, verificou-se que as profissionais docentes participam de formações continuadas oferecidas pelo governo federal. Apenas não ficaram muito visíveis quais formações são promovidas pelo município no qual atuam. Todas as professoras informaram que participaram do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) um programa muito interessante, que visa garantir a alfabetização integral do educando até os oito anos de idade.

Uma das entrevistadas explicou que, em um dos encontros de formação do PNAIC, o trabalho foi direcionado à inclusão. E neste momento, discutiram algumas questões sobre a criança com altas habilidades, debateram que tais aptidões às vezes passam despercebidas, por não constarem no currículo escolar. Conclui-se então, que a formação docente passa por alguns desafios importantes, sendo necessário que o governo continue investindo recursos financeiros nos profissionais da educação e nos programas de formação, a fim de, suprir lacunas, como a elaboração do currículo escolar, bem como, prossiga promovendo o fortalecimento das aprendizagens dos docentes.

Tais análises incentivaram-me a pensar que a instituição escolar parece nunca estar pronta para atender a demanda da Educação Especial. Entendendo que o processo para o aluno dito “especial” frequentar a sala de aula regular, seja através de encaminhamentos para a sala de recursos, para a APAE, para o psicólogo, para a Assistência Social e assim por diante. Questiono-me como enfrentar esses desafios, ressaltando que não tomo como parâmetro os prós e contras desse processo, mas lanço a interrogação: Será que alguns professores não estariam se isentando da responsabilidade de potencializar os educandos com as mais variadas características?

Acredito que para esta resposta não haja um único caminho ou uma verdade, o que pretendo é levantar algumas hipóteses sobre este condicionamento. Primeiro, o professor deve ter em mente que sua preparação para atuar com uma diversidade de alunos não estará pronta num determinado tempo, pois cada ano letivo envolve novos desafios, aprendizagens e delineiam-se novos objetivos, levando em conta a turma a ser atendida. É necessário também que estejam se aperfeiçoando constantemente, pois a graduação consiste num primeiro passo para formação. Os professores podem participar de formações continuadas a eles ofertadas nas instituições que atuam e trabalhar de maneira colaborativa com os colegas de trabalho, favorecendo a troca de saberes e a construção do conhecimento. Estudar os documentos legais da instituição, apontar sugestões de melhoria, analisar conteúdos, refletir sobre o currículo, também são meios de fomentar o fazer pedagógico docente.

Portanto, a educação é repleta de desafio, desde o sistema educacional até a realidade escolar de sala de aula dos docentes. Neste sentido, não há como generalizar condições, eventos ou situações que ocorrem na realidade, pois compreendo que as aprendizagens podem ocorrer de diversas formas, não existindo um modo de fazer como uma receita pronta.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALEXANDRE, Marcos. O saber popular e sua influência na construção das representações sociais. **Revista Comum**, Rio de Janeiro - v. 5, n.15 - p. 161 a 171, 2000. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/o_saber.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2015

AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimaraes. **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. 72 p.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 39 p.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; COSTA, Sely Maria de Souza. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 32, n. 3, dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652003000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 abr. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652003000300007>.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas Educ. **Soe**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 out. 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf>. Acesso em: 22 out. 2014.

GOSS, Karine Pereira. Trajetórias militantes: análise de entrevistas narrativas com professores e integrantes do movimento negro. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e Prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 223-238.

LANDAU, Erika. **A coragem de ser superdotado**. 2. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a5.htm>>. Acesso em: 16 set. 2014.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 27 n. 1, p. 75-134, jan./abr. 2004.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. 114 p. [e-book]. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

WINNER, Ellen; COSTA, Sandra. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

Eixo Temático: Educação e tecnologias

NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DE FLAUTA DOCE: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA

Márlon Souza Vieira, IA Unesp (marlonsvieira@gmail.com)

Resumo: Esta comunicação é uma intervenção pedagógica realizada a partir das aulas de flauta doce. Busca uma reflexão, do ensino de Arte nas escolas, por meio da linguagem da música. Para tanto, abordou-se uma vivência compartilhada com os alunos de educação musical do primeiro segmento do ensino fundamental em uma escola do município do Rio de Janeiro. Essa investigação mostrou-nos que a contribuição promovida por novas tecnologias no processo de aprendizagem interfere diretamente no ensino da música. No caso do aprendizado da flauta doce mostrou-se uma ferramenta diferenciada e eficaz. A flauta é um instrumento de fácil aquisição. Possui características inerentes do mundo infantil. Ao soprar uma flauta, qualquer criança consegue produzir som. Seus orifícios possuem um encaixe perfeito à mão de uma criança, o que motiva um rápido progresso inicial. O seu tamanho e peso é ideal, o que deixa o transporte e a manutenção muito prático. A fácil apreensão e a possibilidade do ensino coletivo são algumas das razões que levam cada vez mais instituições de ensino utilizar a flauta doce no processo educacional, sendo uma verdadeira aliada de professores de música. Levando em consideração a utilização de um instrumento simples como a flauta doce, conectado com uma nova tecnologia complexa, que neste caso, trata-se da notação musical computadorizada, desejou-se adquirir resultados positivos para a aprendizagem do aluno no campo de atuação dessas diferentes linguagens. Ponderamos que a experiência, a partir da introdução de novas tecnologias pode-se viabilizar novos horizontes colaborativos no que se refere ao ensino da flauta doce, isso, de forma inovadora e transformadora. Usamos o termo “experiência” no tema proposto para relacionar com as resultantes da pesquisa, sejam elas inovadoras ou desafiadoras. A partir dessa relação é aguçado os principais motivadores para o uso de novas tecnologias, incidindo sobre um ensino mais dinâmico e eficaz. A condução desse processo refletiu sobre os professores e alunos, resultando em experiências inovadoras e construtivas como meio de transformação, fazendo a investigação desse processo relevante.

Palavras-chave: Novas tecnologias. Software de notação musical. Ensino de Flauta Doce. Notação Musical. Experiência.

INTRODUÇÃO

A linguagem musical está vinculada a outras formas de arte desde a antiguidade, nesse sentido, sempre fez parte ativa na vida das pessoas dando visibilidade aos processos de transformação da trajetória humana. Swanwick afirma que “a música é uma forma de discurso tão antiga quanto à raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras” (2010, p.18). Ainda em concordância Schafer destaca: “a música é, sobretudo, nada mais que uma coleção dos mais excitantes sons concebidos e produzidos pelas sucessivas operações de pessoas [...]” (2011, p.175). Desta forma, os sons envolvem nossa mente e seleciona aquilo o que queremos e desejamos ouvir.

No cenário da educação, contemplamos avanços nos processos de implementações do ensino de música nos municípios brasileiros, principalmente, após a sanção da Lei N. 11.769, de 18 de agosto de 2008, que desencadeou um acréscimo de importantes pesquisas sobre esta temática. A Lei que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica no Brasil refletiu na inserção de educadores musicais em políticas de ensino que, em sua maior parte, buscam incessantemente novas formas para a efetivação do ensino de música. A continuidade dessa ação, normalmente se resulta na procura por novas ferramentas e materiais pedagógicos e, em específico, nesta comunicação gostaríamos de apresentar a construção de atividades pedagógicas a partir da relação entre o uso de novas tecnologias e o ensino de flauta doce.

No entanto, o uso de novas tecnologias nem sempre teve aceitação no ambiente escolar. Assim destaca Masetto:

Em educação escolar – por muito tempo, e eu diria mesmo, até hoje -, não se valorizou adequadamente o uso de tecnologia visando a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e mais eficaz. Se nos perguntarmos o porquê desse fato, encontraremos em algumas situações, por exemplo, a convicção de que o papel da escola em todos os níveis é o de “educar” seus alunos – entendo por “educação” transmitir um conjunto organizado e sistematizado de conhecimentos de diversas áreas, desde a alfabetização, passando por matemática, língua portuguesa, ciências, história, geografia, física, biologia e outras, até aqueles conhecimentos próprio da formação profissional nos currículos de uma graduação de uma faculdade – e exigir deles memorização das informações que lhes são passadas e sua reprodução nas provas e avaliações (MASETTO 2005, p. 133).

Conduzindo o olhar às aulas de música, em específico o ensino de flauta doce, observamos que as músicas se refletem em reproduções de melodias vivenciadas pelo cotidiano, que em seu conjunto estrutural e sistemático são, na maioria das vezes, reproduzidas com o auxílio da leitura de uma partitura. A leitura fluente de uma partitura parte da identificação e leitura de signos abstrusos e complicados, sendo esta etapa complexa e sistemática, principalmente, quando nos referimos ao ensino voltado às crianças. Normalmente, este processo está inserido no modelo tradicional do ensino da música. No entanto, com os avanços nas pesquisas no campo das pedagogias ativas para o ensino da música no Brasil, (PAZ, 2000

e ILARI, 2011) impulsionou-se o acesso às diferentes ferramentas pedagógicas para as salas de aula, tornando ubíqua a prática de inovações. Temos, então, que quando a leitura de uma partitura é realizada com o auxílio de novas tecnologias o processo de aprendizado é diferenciado e eficaz, assim confere a MultiRio:

A tecnologia pode ser uma aliada importante, porque pressupõe novas formas de interpretar e representar o conhecimento. Além do mais, uma determinada tecnologia requer uma multiplicidade de recursos distintos, os quais devem ser considerados para que seu uso seja significativo e pertinente ao contexto (MULTIRIO 2011, p. 85).

Assim, a vivência do uso de novas tecnologias como mediação pedagógica para o aprendizado mostra-se uma ferramenta ativa e contributiva para o processo de aprendizagem. Desta forma afere Masseto,

[...] é impossível dialogarmos sobre a tecnologia e educação, inclusive educação escolar, sem abordarmos as questões da aprendizagem. Com efeito, A tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizado. A tecnologia reveste-se de um valor relativo e dependente desse processo. Ela tem suma importância apenas como instrumento significativo para favorecer a aprendizagem de alguém (MASETTO 2005, p. 139).

Portanto, a investigação em questão pretendeu utilizar o uso de novas tecnologias, que neste caso é o uso de programa de notação musical como ferramenta auxiliadora ao professor e, principalmente, aos alunos contribuindo e facilitando a compreensão dos objetos específicos e inerentes à música.

NOVAS TECNOLOGIAS E A FLAUTA DOCE - INTERLOCUÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

A flauta é um instrumento de fácil aquisição. Possui características inerentes do mundo infantil. Ao soprar uma flauta, qualquer criança consegue produzir som. Seus orifícios possuem um encaixe perfeito à mão de uma criança, o que motiva um rápido progresso inicial. O seu tamanho e peso é ideal, o que deixa o transporte e a manutenção muito prática. A fácil apreensão e a possibilidade do ensino coletivo são algumas das razões que levam cada vez mais instituições de ensino a utilizar a flauta doce no processo educacional, sendo uma verdadeira aliada dos educadores.

Igualmente, no âmbito educacional, o ensino da música por meio da flauta doce contribui amplamente nas questões da dificuldade de aprendizagem. Normalmente, essas crianças são identificadas pela anormalidade no comportamento quando confrontado com outras crianças de mesma idade. Quase sempre são expostas como as menos envolvidas nas atividades escolares. São aquelas que sempre queixam de dificuldades, demonstram uma queda de produção e no desempenho nas atividades escolares. Além disso, destaca-se pela forma diferenciada que se comportam, se organizam, se comunicam e se agrupam. Habitualmente, elas possuem um estado psicológico contrastante, ora com sentimentos positivos, ora negativos influenciando na forma como as coisas são percebidas e entendidas, atingindo a capacidade de realização e de desempenho das tarefas realizadas individualmente ou em grupo, podendo até interferir na motivação da criança vindo esta a desistir de realizar as atividades propostas. Desse modo, vemos o ensino da música por meio da flauta doce, uma ferramenta que traz possibilidades de grandes transformações, principalmente, em crianças que possuem dificuldade de aprendizagem.

Contribuindo ao ensino da música em sala, está a inserção de novas tecnologias, nesse caso o uso da ferramenta de notação musical através de um *software* de computador. A partir da união do *software* com o ensino da flauta, tivemos um encaixe perfeito onde o resultado refletiu em aulas mais ativas e dinâmicas. Influenciou o interesse do aluno em estudar a flauta doce. Devemos também ressaltar os aspectos intrínsecos do ambiente e do aprendizado musical. O programa em contacto com a aula de música incidiu sobre as percepções mais sensíveis do aluno e acelerou o processo de aprendizagem da prática e da teoria musical.

Dessa forma, a realização desse trabalho foi de suma importância, proporcionou uma inovação transformadora não somente no âmbito pedagógico, mas também com melhorias na construção, na criação, na percepção, na organização de capacidades, nas habilidades e aptidões do aluno. Outrossim, a partir das vivências dos alunos, resultantes deste diálogo entre o ensino e as tecnologias, foi possível ponderar o aproveitamento dos recursos digitais e tecnológicos em sala de aula, procedimento que está em voga nos dias atuais.

PASSOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O desejo era que esse projeto fosse ativo e transformador, para tanto, construiu-se a prática do funcionamento e uso do programa de notação musical junto às aulas de flautas doce, delineando-o em duas partes:

1). Com o uso de um equipamento de áudio e de um projetor que duplicava a tela em um quadro branco da sala de aula, o programa em um primeiro momento, executava a melodia mapeando aos alunos a partitura como um gráfico. O aluno ia ouvindo a melodia e visualizando o subir e o descer das notas musicais como um gráfico que, a partir de então, iniciava um reconhecimento das notas graves e agudas. Da mesma forma, os alunos passavam a reconhecer as figuras que representavam sons longos e sons curtos, contemplando facilmente os parâmetros sonoros altura e duração. Deve-se

também levar em consideração que o programa permite uma alteração na velocidade da execução, o que proporcionou ao aluno um estudo com qualidade onde também foram trabalhados os andamentos.

2). Em um segundo momento, utilizou-se a tecnologia de um programa de notação musical, proporcionando uma base harmônica às melodias executadas pelos alunos. A forma mais simplificada de entender esse processo é relacionar o uso do programa como se fosse um *Playback*. A partir de então, o aluno executava a melodia e, ao mesmo tempo, era acompanhado pelo programa de notação musical. Todos os benefícios citados no primeiro item, também foram contemplados neste. Dessa forma, promoveu-se o vincular do uso da flauta doce e seu ensino às novas linguagens tecnológicas, nesse caso específico, o uso de programa de notação musical.

O desenvolver desse projeto e, ao mesmo tempo, experimentar a relação entre a aplicação do uso da flauta doce por meio de novas tecnologias, analisando e refletindo os resultados, tornou-se relevante tanto para o ensino da música, como também para o campo das artes como um todo. Mesmo porque, a música proporciona outros benefícios que são importantes para a transformação do aluno. Por meio da música também é possível criar atitudes de solidariedade, cooperação e buscar uma visão crítica. Ela também possibilita o desenvolvimento de sentimento de confiança em nossa capacidade cognitiva, estética de inter-relação pessoal e inserção social. Além do mais, proporciona a ampliação da sensibilidade o desenvolvimento da percepção, da reflexão e da imaginação. Por tantos motivos, vemos que esse projeto possui aspectos inovadores e transformadores para a vida do professor e do aluno, principalmente, no que se refere à educação musical e seu ensino.

DOS OBJETIVOS, METAS, METODOLOGIAS E RECURSOS

O objetivo estava fundamentado em vivenciar junto aos alunos de flauta doce uma experiência da interação digital por meio de novas tecnologias em ambiente de aula de música. Tínhamos ainda como objetivos específicos: ensinar flauta doce por meio de software de notação musical sendo esta junção ferramenta facilitadora para o aprendizado dos alunos participantes; ensinar notação musical buscando objetivar resultados fundamentais para a leitura de partitura; melhorar o processo de ensino aprendizagem inovando e transformando a vida escolar do educando.

Em relação às metas, nosso foco foi realizar uma apresentação com 100% dos alunos envolvidos no projeto de novas tecnologias com o ensino da flauta doce, o que aconteceu como planejado.

Os procedimentos metodológicos foram divididos nas seguintes proposições:

- Vivenciar o projeto em uma turma de flauta já existente em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro em que sou professor. A faixa etária dos alunos dessa turma era entre oito e doze anos, que estavam matriculados nos terceiros, quartos e quintos anos do primeiro segmento do ensino fundamental. A proposta foi promover um ensino musical democratizante.

- O projeto foi desenvolvido em duas aulas semanais com cerca de um tempo letivo (50 minutos) de duração cada aula que aconteceram ao longo do ano letivo no período do contra turno, desta forma, não havendo prejuízo nas atividades escolares cotidianas.

- O processo de desenvolvimento do projeto foi delineado na produção das melodias, exercícios e base harmônica, por esse professor, durante o período de planejamento professor na escola. Para tal, o *software* sugerido foi o Encore, versão 5.0.2.

- As melodias construídas a partir do Encore, versão 5.0.2, refletiram em aulas práticas, com ensaios de músicas conhecidas e sugeridas pelo professor e pelos próprios alunos, como também a construção de exercícios e escalas. Foram atribuídos ao processo o uso da notação silábica. Uma busca constante de inovações para o ensino da música, sendo este mais diverso e dinâmico, porém, não deixando de ser consciente. Importante também ressaltar que os procedimentos ampliaram o universo musical do aluno dando-lhe acesso as mais diversas manifestações culturais, ampliando a sua experiência expressiva e significativa.

Os recursos humanos para que a pesquisa fosse desenvolvida envolveram as pessoas diretamente vinculadas ao projeto: os alunos das aulas de flauta doce e o professor que mediou as aulas. Já as envolvidas indiretamente foram os professores de classe, a coordenadora pedagógica e a diretora da unidade escolar. Já os recursos materiais fundamentais para a implementação da ação deste projeto foram: computador ou notebook, equipamento de vídeo (projektor), equipamento de áudio (som), flauta doce e quadro branco.

UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA E DESAFIADORA

O projeto apresentado atuou diretamente na inserção de novas tecnologias. Esta pode ser compreendida como uma questão pedagógica, a partir do momento que ela é trabalhada como ferramenta de ensino e, por isso, com possibilidades de intervenção, articulação e aplicação. Sendo assim, a avaliação dos alunos foi progressiva e continuada. Levando em consideração a utilização de um instrumento simples como a flauta doce, conectado com uma tecnologia complexa que é a notação musical computadorizada, desejou-se adquirir resultados positivos para a aprendizagem do aluno no campo de atuação dessas diferentes linguagens.

A palavra “experiência” que propomos no título, visa relacionar as resultantes da investigação, que foram inovadoras ou desafiadoras. A partir do processo de troca de experiências é aguçado os principais motivadores para o uso de novas tecnologias, sendo de suma importância para esse projeto, que buscou uma intervenção a partir de uma intervenção pedagógica que incluiu o uso de tecnologias contemporâneas no ensino das Artes. Em acordo com essa proposição, podemos citar Penna (2008, p. 98) quando assinala: “Sem dúvida, o diálogo e a troca de experiências são indicações viáveis para o trabalho pedagógico em arte e em educação musical”.

Ainda, no que se refere à experiência, Dewey destaca que:

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos (Dewey 2010, p. 83).

Ponderamos que a experiência a partir da introdução dessa tecnologia, viabilizou-se a perspectiva de novos horizontes colaborativos, no que se refere ao ensino da flauta doce de forma inovadora e transformadora. E ainda, por meio dessa experiência, promoveu-se um ensino dinâmico e democratizante, conforme assinala Penna:

[...] justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto democratizante no acesso à arte e a cultura (Penna 2008, p. 25).

Vemos que a experiência vivenciada pelo próprio aluno não é entendida como um mero fazer, mas uma ação construída de forma intencional e planejada, onde se é possível analisar e julgar criticamente seus resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que cada novo elemento contribuiu e auxiliou para o aprendizado do aluno, principalmente no que se refere à prática da leitura musical, onde cada nota ganhou a sua importância desde o momento em que foi projetada pelo programa ao quadro, até a produção sonora concebida pelo instrumento.

Ressaltamos também o valor de se inserir o uso de novas tecnologias no aprendizado desde os primeiros passos em aula de música pois, assim, foi possível contribuir para a desmitificação de que notação musical é complexa e difícil de ser aprendida. Mesmo porque ela passou a fazer parte do dia a dia das crianças que foram, aos poucos, se familiarizando com todo o processo.

Por fim, o compromisso para que os objetivos fossem alcançados e a realização da apresentação final que era a nossa meta, nos leva a afirmar que o processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças, no âmbito da educação musical, com o uso de novas tecnologias foram obtidos com êxito.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. (Tradução de Vera Ribeiro) São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 9. Ed. Campinas: Papirus, 2005.

MultiRio. **A Escola Entre Mídias**. Rio de Janeiro: MultiRio, 2011

PENNA, M. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SCHAFFER, Murray R. **O Ouvido Pensante**. 2. Ed. São Paulo: UNESP, 2011.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2010.

MÁRLON SOUZA VIEIRA – Professor PI de Educação Musical no Município do Rio de Janeiro. Professor Doc I Música no Município de Seropédica/RJ. Professor de Artes na ETPC – Escola Técnica da CSN (Companhia Siderúrgica Nacional). Licenciado em Música pelo Centro Universitário de Barra Mansa, Pós-graduado em Arteterapia no Centro Universitário Geraldo Di Biase, Mestrando no ProfArtes IA - UNESP.

PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SAPEAÇU SOBRE CIÊNCIA

Jamile Pimentel de Melo
Danilo Souza da Silva
Carlos André Silva de Jesus

Resumo: Realizou-se um estudo descritivo com alunos de uma turma do terceiro ano do ensino médio de um Colégio Estadual da rede pública de ensino do município de Sapeaçu, situado no recôncavo da Bahia. A pesquisa foi realizada por bolsistas do Pibid-Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Extraiu-se uma amostra de 60% de 20 alunos que frequentam as aulas de Biologia. Optou-se pela abordagem quali-quantitativa com uso de questionário aberto com cinco questões abertas e fechadas, construído a partir do problema de pesquisa. O questionário objetivou conhecer a percepção dos alunos acerca do que é ciência, a relevância da mesma para a vida, as formas que se manifesta no cotidiano e a visão do público não-especialista em relação ao pesquisador na ciência. Maior parte dos respondentes entende que ciência é um estudo; todos concordam que a ciência pode ser percebida no cotidiano, como nas aulas, na natureza e no corpo humano. Metade dos respondentes optou por imagens de profissionais como o cientista e professor como demonstração da presença da ciência no cotidiano e justificaram a escolha por se tratar de profissionais envolvidos com a ciência, o que mostra a influência do cientificismo da tecnocracia. Os demais associaram as imagens de outros profissionais a esta demonstração e justificaram a escolha pelo motivo da ciência está em todo lugar. Todos concordaram que a ciência é importante para suas vidas por causa das descobertas realizadas pela ciência e pela ajuda que a mesma trouxe para humanidade. A pesquisa mostrou que os alunos têm noção de Ciência, mas é evidente nas respostas dos alunos a influência do determinismo tecnológico e a concepção reducionista da ciência e tecnologia, evidenciando a necessidade da implantação de um ensino voltado à educação científica, possibilitando o aluno tomar consciência de seu mundo e atuar intencionalmente para transformá-lo.

Palavras-chave: Colégio. Cotidiano. Ciência

INTRODUÇÃO

A ciência está inserida no cotidiano das pessoas em suas mais diversas manifestações. A população, muitas vezes, não sabe como certo conhecimento científico foi produzido, mas o utiliza para tomar decisões em seu dia a dia. Ao se medicar, a maioria dos indivíduos não se preocupa ou não sabe como foi descoberto que certo medicamento é eficaz para sua enfermidade, ou qual o seu princípio ativo, porém confia fielmente nas orientações médicas. Souza *et al.* (2007) dizem que “a atividade desenvolvida pelos cientistas, que vivem uma cultura científico-tecnológica, é pouco compreendida pela maioria das pessoas”. Os autores ainda afirmam que “a presença dos objetos tecnológicos na vida das pessoas não significa que eles façam parte de sua cultura. Vê-los e usá-los não significa compreender a ciência e a tecnologia envolvida em sua fabricação e funcionamento”. O conhecimento científico sofre diversas modificações para ser mais palatável para a maioria da população que o consome. Dessa forma, a população tem acesso ao conhecimento científico reduzido e, muitas vezes, nesse processo surgem mitos acerca dos saberes produzidos pela comunidade científica. Auler e Delizoicov (2001) chamam de mitos “as ideias pouco consistentes sobre a atividade científico-tecnológica. [...] considerando que, tal como um mito, em vários contextos, estão fora do alcance de uma reflexão crítica”.

O ensino de ciências voltado para uma alfabetização científico-tecnológica que possa possibilitar as pessoas uma melhor compreensão das questões que envolvem a ciência, tecnologia e sociedade (CTS) se faz cada vez mais necessário numa sociedade democrática, para que a mesma possa tomar decisões com um olhar mais crítico em relação aos problemas sociais. Para Auler e Delizoicov (2001) “parte-se da premissa de que a sociedade seja analfabeta científica e tecnologicamente e que, numa dinâmica social crescentemente vinculada aos avanços científico-tecnológicos, a democratização desses conhecimentos é considerada fundamental”. Santos e Mortimer (2001) argumentam que “a ciência não é uma atividade neutra e o seu desenvolvimento está diretamente imbricado com os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais. Portanto a atividade científica não diz respeito exclusivamente aos cientistas e possui fortes implicações para a sociedade”. Desta forma, socializar os conhecimentos científicos para um maior número de pessoas é um desafio a ser encarado pelos professores de ciências. É essencial que ocorra uma diminuição da distância entre o conhecimento científico e o senso comum, proporcionando ao aluno a percepção da ciência no seu dia a dia, para que o mesmo possa tomar decisões mais conscientes. Para Driver *et al.* (1999):

As entidades e ideias científicas, que são construídas, validadas e comunicadas através das instituições culturais da ciência, dificilmente serão descobertas pelos indivíduos por meio de sua própria investigação empírica; aprender ciências, portanto, envolve ser iniciado nas ideias e práticas da comunidade científica e tornar essas ideias e práticas significativas no nível individual. O papel do professor de ciências, mais do que organizar o processo pelo qual os indivíduos geram significados sobre o mundo natural, é o de atuar como mediador entre

o conhecimento científico e os aprendizes, ajudando-os a conferir sentido pessoal à maneira como as asserções do conhecimento são geradas e validadas.

O professor deve atuar como mediador do processo de ensino-aprendizagem de ciências, dando aos alunos condições para que eles despertem uma consciência crítica em relação aos conhecimentos produzidos pela ciência e tecnologia e suas implicações em sua vida. “Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passível e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber” (FREIRE, 1997). Valorizar o saber dos alunos se faz necessário para que eles se percebam como parte do processo de ensino-aprendizagem, desvelando o mundo que eles convivem com reflexões críticas acerca dos problemas que os cercam. Driver *et al.* (1999) afirmam que “o papel do professor é fornecer as experiências físicas e encorajar a reflexão. As concepções das crianças são consideradas e questionadas de maneira respeitosa”. As representações que os alunos têm do mundo devem ser postas em confronto com os conhecimentos científicos e tecnológicos para que possam, em um ambiente encorajador, ser feitas novas representações do mundo. O professor que não faz associações dos saberes produzido pela ciência com os saberes que os alunos carregam, pode está contribuindo para que a aula de ciências seja desmotivadora. Em relação à falta de vínculo com a realidade dos alunos, Krasilchik (1987) diz que “esta limitação das aulas de Ciências determina que a disciplina se torne irrelevante e sem significado, pois não se baseia no conhecimento que os jovens trazem de forma intuitiva, e não é ancorada no seu universo de interesses”. Porém, é importante salientar que não se deseja que os alunos abandonem suas concepções construídas ao longo de suas vidas, espera-se que eles possam fazer reflexões de seus saberes e percepções de forma crítica, com certo rigor científico.

Para tanto, é importante saber como os alunos veem a ciência e a importância que eles dão a mesma. Sendo assim, o presente estudo objetivou conhecer a percepção dos alunos acerca do que é ciência, a relevância da mesma para a vida, as formas que se manifestam no cotidiano e a visão do público não-especialista em relação ao pesquisador na ciência.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo foi realizado por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID-UFRB, Subprojeto PIBID-Biologia, no município de Sapeaçu, situado no recôncavo da Bahia, envolvendo alunos de uma turma do ensino médio de um Colégio Estadual da rede pública, parceira do PIBID- Biologia/UFRB. Realizou-se um estudo descritivo segundo Gil (2010), com abordagem quali-quantitativa. Para tanto, foi solicitado à assinatura dos responsáveis para o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCLE. Posteriormente foi aplicado um questionário com cinco questões abertas e fechadas com as seguintes questões: 1) *O que você entende por ciência?*; 2) *Em quais situações do seu dia a dia você percebe a presença da ciência?*; 3) *Analise as imagens a seguir e assinale aquela ou aquelas que, em sua opinião, demonstra ou demonstram a presença da ciência.*; 4) *Explique sua escolha da questão anterior.*; 5) *Você considera a ciência importante para sua vida? Por quê?*. As imagens da terceira questão podem ser vistas em apêndice. “Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, [...] comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2010).

O questionário objetivou conhecer a percepção dos alunos acerca do que é ciência, a relevância da mesma para a vida, as formas que se manifesta no cotidiano e a visão do público não-especialista em relação ao pesquisador na ciência. Para a questão em que os alunos deveriam indicar onde há presença da ciência, foram selecionadas onze imagens diversas para que os mesmos pudessem demonstrar suas percepções.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise dos questionários pode-se perceber que 45% dos alunos tem a percepção da ciência como um estudo, associando a ciência com a disciplina escolar. Outros 36% optaram pelo entendimento de ciência associado aos avanços científico e tecnológico e 18% não responderam. A maioria dos alunos tem uma visão muito distorcida da ciência, demonstrando visões limitadas aos conteúdos estudados nas aulas ou ao desenvolvimento científico-tecnológico, como pode ser percebido nas afirmações: “*A ciência é um estudo da natureza, sendo ela vegetal, animal ou humana. Ela também estuda os fenômenos da natureza*”; “*Eu entendo que são várias pessoas juntas que estudam novos meios de inovar as coisas e procuram evoluir o país*”; “*Na minha opinião, ciências é o estudo da vida humana, dos animais, ou seja, dos seres vivos*”. Essa percepção pode ser resultado de como é tratado o ensino de ciências por seus professores. Em pesquisa realizada pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, sobre o que o brasileiro pensa da ciência e da tecnologia, identificou-se que “a escolarização é um determinante na moldagem social do cidadão e seu interesse por Ciência e Tecnologia” (BRASIL, 1987).

Entre outros, é papel da escola e do professor de ciências oferecer uma visão ampla do saber científico, construindo o entendimento da dinâmica estrutural deste. Souza *et al.* (2007) afirmam que “a educação científico-tecnológica não é somente um componente. A dimensão cultural dessa ação bem como a percepção sobre a sociedade e o cidadão e o seu lugar nela, recoloca o ensino médio na vida dos cidadãos”. Driver *et al.* (1999) dizem que “qualquer relato sobre ensino

e aprendizagem das ciências precisa levar em consideração a natureza do conhecimento a ser ensinado”. Criticando o ensino tradicional por transmissão-assimilação e memorístico, que passa a ideia de “verdades científicas”, Campos e Nigro (1999) dizem que “para ensinar Ciências de outra maneira, é imprescindível que o professor dessa disciplina reavalie as concepções que tem sobre a natureza do conhecimento científico”. Compreender a natureza da ciência, sua construção sócio-histórico-cultural e sua importância para a sociedade, possibilita outra perspectiva de ação pedagógica para os professores comprometidos com o ensino de ciências, contribuindo para uma melhor formação dos alunos. Contudo, é importante salientar que essa formação inicial e continuada sobre o ensino de ciências, muitas vezes, não existe ou deixa a desejar e os professores acabam se tornando reféns da sua formação cheia de lacunas, desfavorecendo uma perspectiva mais ampla de ensino.

Em relação a qual situação do seu dia a dia percebia a presença da ciência, todos os estudantes falaram que a ciência está presente há todo momento do seu dia. Porém, ainda é percebida a ideia de ciência associada a uma disciplina, principalmente a de Biologia, como pode ser visto nas respostas a seguir: “*Praticamente em tudo... ao comer, ao analisar o corpo, animais etc. A ciência está em tudo*”; “*Em quase tudo, nos animais, no nosso próprio corpo e etc...*”; “*Em tudo que nós fazemos*”. A ciência faz parte do cotidiano dos alunos e eles a percebem e interpretam a partir de suas vivências cotidianas. Delizoicov *et, al* (2011) dizem que “a ciência não é mais um conhecimento cuja disseminação se dá exclusivamente no espaço escolar, nem seu domínio está restrito a uma camada específica da sociedade, que a utiliza profissionalmente”. Os jovens têm suas concepções de ciência, nesse sentido, cabe aos professores mediar a transformação desses saberes cotidianos em saberes científicos.

O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui (FREIRE, 1989).

Para isso, os professores devem estar atentos e reconhecer os saberes cotidianos dos alunos e ajudá-los a perceberem o elo entre suas ideias e as ideias científicas. Neste processo, eles devem perceber a construção do saber científico e que este não é imutável, podendo ser modificado devido às redescobertas científicas.

Ao serem questionados sobre quais imagens estavam demonstrando a presença da ciência e o porquê de sua escolha, 50% dos respondentes optaram por imagens de profissionais como o cientista e o professor como demonstração da presença da ciência no cotidiano e justificaram a escolha por se tratar de profissionais envolvidos com a ciência, o que mostra a influência do cientificismo da tecnocracia, como pode ser visto nos trechos: “*Porque eles estão fazendo coisas científicas*”; “*Porque eles estão fazendo e mexendo com coisas da ciência*”; “*Porque ele está prestes a montar uma estrutura molecular parecendo um DNA*”. Essa visão de “coisas da ciência” vem de uma perspectiva da ciência como algo distante, produzida pelos cientistas que permanecem em um mundo isolado. Paradoxalmente, os alunos anteriormente mencionaram que a ciência está presente em todo o momento do seu dia, mas nas imagens, a maioria escolheu o perfil estereotipado da ciência. Essa percepção tecnocrática da ciência acaba prejudicando o ensino da mesma, e, principalmente, seu papel democrático de ser levada ao maior número de cidadãos este conhecimento. Thuillier (1989) afirma que “a tendência da tecnocracia é transferir a ‘especialistas’, técnicos ou cientistas, problemas que são de todos os cidadãos. [...] Escolhas políticas são transformadas em questões a serem decididas por comitês de especialistas”. Dessa forma, os estudantes que acabam tendo essa visão, são levados a não se preocuparem com a ciência, acreditando que isso não está ao seu alcance, ou seja, a ciência só interessa aos cientistas, para eles resta usufruir dos resultados científicos sem uma reflexão crítica de sua natureza.

Ao serem interrogados sobre a importância da ciência para sua vida e o porquê de sua resposta, todos concordaram que a ciência é importante por causa das descobertas realizadas pela ciência e pela ajuda que a mesma trouxe para humanidade. Observa-se a visão positivista da ciência em falas como: “*Sim. Porque sem a ciência nós não somos nada*”; “*Porque tudo que eu faço vem da ciência*”; “*Sim, porque está presente comigo desde o meu nascimento e usamos em tudo*”. Essa ideia de ciência que só produz benefícios para a humanidade pode ser fruto das concepções que são transpostas para esses alunos. Santos e Mortimer (2001) criticando o pressuposto cientificista afirmam que “a ciência era vista como uma atividade neutra, de domínio exclusivo de um grupo de especialistas, que trabalhava desinteressadamente e com autonomia na busca de um conhecimento universal, cujas consequências ou usos inadequados não eram de sua responsabilidade”. Como foi visto nas falas anteriores, atualmente essa ideia ainda está impregnada em alguns alunos. Cabe aos professores de ciência desmistificar essas concepções, em um ambiente encorajador e dinâmico, que possibilite o mínimo de compreensão da natureza da ciência, para que a mesma seja aliada dos alunos em suas tomadas de decisões cotidianas. Fazendo uma crítica ao sistema educativo, Membiela (2007) afirma que o mesmo deve:

fazer que, ao menos, o ensino obrigatório se concentrasse na formação científica básica da cidadania, na alfabetização científica, o que supõe orientar o ensino das ciências para que seja útil na vida atual e futura de toda população, e não apenas tenha sentido dentro da própria instituição escolar.

A ciência faz parte do cotidiano dos alunos, assim como eles mesmos mencionaram, mas cabe à escola lapidar essa compreensão da ciência, para que os alunos possam ver novos horizontes a partir do saber científico adquirido no âmbito escolar, de forma crítica e responsável. “É a partir da discussão de temas reais e da tentativa de delinear soluções para os mesmos que os alunos se envolvem de forma significativa e assumem um compromisso social. [...] Além disso, é dessa forma que os estudantes aprendem a usar conhecimentos científicos no mundo fora da escola” (SANTOS E MORTIMER, 2001). Espera-se que, nesse processo, os estudantes percebam a relação CTS e possam estar mais preparados para encarar os problemas sociais que os envolve e que suas decisões sejam conscientes e justas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstraram que os estudantes apresentam uma visão limitada da ciência. Estes, contraditoriamente, a maioria deles conceituam ciência como uma disciplina, mas assumem que ela está presente em todo momento do seu dia e argumentam que ela é de fundamental importância para suas vidas. Há uma imagem de que a ciência é manipulada apenas pelos cientistas, tornando nítida a contradição entre as respostas apresentadas pelos alunos. As visões distorcidas que os alunos carregam podem ser superadas com o ensino de ciência na perspectiva CTS. A desmistificação destas concepções pode ser favorecida com o esclarecimento da natureza da ciência e a problemática do contexto sócio-histórico-cultural que o saber científico é construído.

Compreender a conjuntura científica de forma mais ampla é um desafio para os professores de ciências que se preocupam com a formação de qualidade de seus alunos. Essa formação deve possibilitar que os alunos compreendam a ciência como um todo. Não podemos esperar que os alunos se formem especialistas durante a educação básica, mas é desejado que eles possam ter o mínimo de compreensão crítica do conhecimento científico, para que possam tomar decisões diante de questões sociais de seu interesse.

Nesta conjuntura, surge também um grande desafio para os cursos de formação inicial e continuada de professores de ciências. Estes tem um papel fundamental nessa perspectiva do ensino de ciências, pois são eles que vão promover a formação adequada, possibilitando que os professores sejam multiplicadores desse saber. Cabe aos professores formadores também a responsabilidade dessa mudança no ensino de ciências, que visa um melhor reflexo na educação básica e, consequentemente, na vida dos cidadãos.

REFERÊNCIAS

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científico-Tecnológica para quê?. **Pesquisa em Educação em Ciências**, Volume 03/Número 01 –Jun, 2001

BRASIL, **Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT)**. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Museu de Astronomia e Ciências afins (MAST). O que o brasileiro pensa da ciência e da tecnologia?: a imagem da ciência e da tecnologia junto à população urbana brasileira. Brasília: Instituto Gallup de Opinião Pública, 1987. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0013/13457.pdf>. Acesso em: maio de 2015.

CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. **Didática de ciências: o ensino-aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD, 1999.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E.; SCOTT, P. Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Química Nova na Escola**, Nº 9, Maio 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora: Atlas. – 6. Ed. – 3. Reimpr. – São Paulo, 2010.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

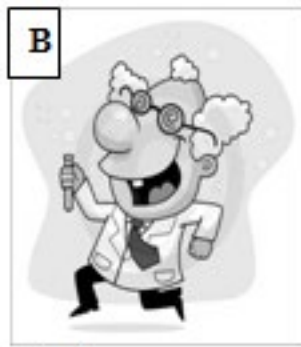
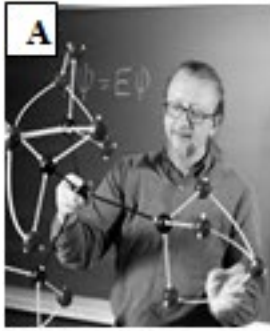
MEMBIELA, P. Sobre La Deseable relación entre comprensión pública de la Ciencia y Alfabetización Científica. **Tecné, Episteme y Didaxis**, nº 22, 2007.

SANTOS, W, L, P.; MORTIMER, E, F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v.7, n.1, p.95-111, 2001

SOUZA, C. A.; BASTOS, F. P.; ANGOTTI, J. A. P. Cultura Científico-Tecnológico na Educação Básica. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v.9, n.1, 2007.

THUILLIER, P. O contexto cultural da Ciência. **Ciência Hoje**. Rio de Janeiro, v.9, n.50, 1989.

APÊNDICE



COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

Eixo Temático: Experiências pedagógicas

PROJETO PEDAGÓGICO: CIÊNCIAS EXACTAS, ESCOLA RURAL E COMUNIDADE

Camilo Andres Ayala cortes¹

Esta pesquisa surge a partir da experiência adquirida com a prática pedagógica realizada em 2014, no uma Escola Rural localizada em uma comunidade rural no município de Mosquera (situada a 48 km da Cidade de Bogotá, a capital da República da Colômbia), com acompanhamento de Linha Aprofundamento: Aprendizagem de Ciências, Abordagens Didáticos do Departamento de Física da Universidade Pedagógica Nacional. Onde, através da observação participante e de ferramentas etnográficas, foi possível identificar os aspectos que constituem o problema para o qual vamos contribuir com a realização deste exercício de pesquisa.

Os principais fatores que afetam a dinâmica da escola e da comunidade são de natureza ambiental:

1. Os resíduos tóxicos despejados no ambiente pelas empresas que exploram os recursos naturais da área montanhosa, provocando uma poluição ambiental elevada taxa, ofuscando os dias ensolarados e forçando as pessoas da comunidade em geral para fechar portas e janelas de suas casas e o mesmo acontece na escola, onde as crianças frequentam.
2. A água contaminada de regiões vizinhas também contribuir para o envolvimento do último wetland (pantanal) da Sabana de Bogotá, que está localizado perto da escola e também para criar uma paisagem desolada e podre, alterando processos bióticos de água, produzindo odores fortes e espuma, que afetam a saúde da comunidade e as crianças da escola, em particular.

Esta proposta inicialmente precisa esclarecer que este cenário é vulnerável, ambiental e socialmente, e que a responsabilidade de oferecer soluções para estes problemas é o estado; mas: Qual seria a tarefa da escola, de cabeça erguida frente esta realidade, considerando que a prioridade deve ser a formação de cidadãos e na construção do conhecimento? E Como contribui a construção do conhecimento de ciências da escola, para desenvolver habilidades de pensamento crítico que lhes permitam alunos da Escola compreender as questões que os afetam?

A partir desta perspectiva, o objetivo principal deste trabalho é projetar, fazer a implementação e deixar no funcionamento um projeto pedagógico a partir da perspectiva das ciências exatas para primária básica, que estimula o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico nas crianças desta escola rural. Para desenvolver atitudes críticas e entendimentos próprios que lhes permitam entender, compreender e posteriormente ato contra a realidade que os rodeia.

Palavras-chave: Escola rural. Formação de cidadãos. Conhecimento Científico. Projeto pedagógico. Pensamento crítico.

JUSTIFICATIVA

Projetar, implementar e deixar no funcionamento um projeto pedagógico a partir da perspectiva das ciências exatas para primária básica, que estimula o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico nas crianças desta escola rural é importante partir de várias perspectivas.

Inicialmente desde na perspectiva das crianças da escola rural, o projeto mesmo se tornaria um espaço ideal para desenvolver atitudes críticas e entendimentos próprios que lhes permitem compreender, entender e então objetar frente a realidade que os rodeia, isto tendo em conta que a ciência e a forma como opera na escola, fornece elementos para a criança poda observar, descrever, analisar, interpretar e lançar conclusões sobre diferentes eventos no mundo natural. Nesta perspectiva, a ciência estaria contribuindo para a criança compreender esse mundo natural que o rodeia, e capaz de construir conclusões críticas que favorecem o seu desempenho subsequente na sociedade.

Da mesma forma, será um espaço que permitirá que o aluno assuma um papel ativo frente a construção do conhecimento e a transformação de sua realidade, na medida em que este projeto pedagógico, tem como objetivo realizar um conjunto de atividades que facilitam o desenvolvimento de atitudes críticas através da construção de conhecimento, centradas constantemente na participação das crianças. Considerando que, deste modo a criança seja o principal pilar dentro da construção e implementação do projeto e não vê-lo como um artefato dentro do mesmo.

Otro argumento que justifica la realización de esta propuesta investigativa, se centra puntualmente en la comunidad, como es sabido la escuela rural tiene una estrecha relación con la comunidad y con las dinámicas de la vida de las familias; de este modo, el proyecto podría afectarla indirectamente, pues los niños podrían inicialmente podrían convertirse en multiplicadores de las comprensiones que se alcanzan en el aula, así mismo se espera que los padres sean partícipes de dicho proyecto pedagógico. Pero a la vez la relación entre escuela y comunidad, plantea un reto para el maestro, en la medida que:

Outro argumento que justifica esta proposta de pesquisa centra-se prontamente na Comunidade, como é conhecida que a escola rural tem uma estreita relação com a Comunidade e com a dinâmica da vida das famílias; desta forma, o

1 Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Licenciatura en Física, kamil.oko49@hotmail.com.

projeto poderia afetá-lo indiretamente, pois as crianças poderiam inicialmente poderia tornar-se multiplicadores do entendimento alcançado em sala de aula, assim mesmo se espera que os pais sejam participantes deste projeto educacional. Mas, ao mesmo tempo, a relação entre escola e Comunidade, constitui um desafio para o professor, na medida em que:

“las relaciones entre la comunidad rural –especialmente la comunidad campesina– y la escuela tienen su punto de partida en las diferentes formas de socialización del hombre, que ambas representan. En las áreas rurales, la comunidad y la familia son las encargadas de llevar a cabo la socialización primaria de las nuevas generaciones, mientras que la escuela representa una instancia socializadora de otro tipo, externa a la comunidad, denominada secundaria” (1987, Parra S.).

Nestas circunstâncias, o trabalho da escola rural enfrenta dificuldades muito grandes, especialmente desafios para o professor. Por isso é importante fazer este projeto porque ele tece estas duas maneiras de ver o mundo: que representa a socialização primária da comunidade campesina e que carrega a escola. Na medida em que permite que estudantes da escola rural, relacionar significativamente as ciências naturais com seu contexto rural, através dos problemas que comprometem a sua escola e comunidade. “Esta función docente de entrelazar mundos diversos por medio de la práctica docente, de enseñar el contenido cultural y cognoscitivo de otros mundos, de ser agente de interculturación, convierte al maestro en un actor fundamental en la generación de valores en la sociedad” (1987, Parra S.).

Um terceiro argumento que sustenta a proposta de pesquisa está centrado na reflexão sobre o ensino da ciência. Em primeira instância, a ensino da ciência para a primária básica, parte de não fragmentar o mundo para a criança, assim espera-se que de global perspectiva das ciências naturais são obtidos para desenvolver um conjunto de atividades que reconhecer isso não fragmentação que faz a criança do mundo e lhe permitirá construir argumentos articulados sobre o funcionamento do mundo natural. Além disso, o ensino da ciência através da construção do conhecimento científico deve contribuir para o desenvolvimento pessoal e social de um cidadão a serviço de seu país.

Neste sentido está proposta devem coloca-se enfocando no objetivo principal da escola: na formação de cidadãos e a construção do conhecimento. Desta forma, é desenvolver “competencias científicas en el propósito general de formar un ciudadano; se trata de pensar qué relación con las ciencias y qué relación con el mundo a través de las ciencias aspiramos que tengan los ciudadanos que estamos formando” (Rodríguez (2005) cita a Hernandez (2005)). Isso significa que permitirá a realização do projeto de alguma forma, começar reflexões sobre o ensino das ciências para a básica primária no setor rural e também começar atividades que evidenciem a preocupação educativa frente a que tipo de cidadãos que precisa um país como a Colômbia, e mostrar como desde a construção do conhecimento escolar, contribuir para essa finalidade.

Terminando, a realização desta proposta de pesquisa irá identificar o impacto que tem a construção de projetos educacionais na vida rural, Considerando que eles são uma prioridade da estratégia no trabalho de sala de aula na escola primária e especialmente na vida rural, uma vez que eles conseguem articulares as diferentes áreas do conhecimento que são abordadas na escola e os diferentes membros da Comunidade. A construção de um projeto pedagógico, mais do que a abordagem da ciência natural de forma independente, teria um maior impacto e sustentabilidade ao longo do tempo.

Por último, e alegações finais, está focada na formação do professor como pesquisador, Considerando como aquele que aprende a resolver os problemas da escola por meio de investigação através da prática educativa. Assim como permite também o reconhecimento das explicações que constroem as crianças sobre o mundo natural e reflexões críticas que estrutura através da aprendizagem de ciências naturais.

MARCO TEÓRICO

Sobre o marco teórico que pretende desenvolver na segunda fase desta proposta de pesquisa irá girar em torno dos conceitos de conhecimento científico, conhecimento científico e formação dos cidadãos, ruralidade e projeto pedagógico. Para fins deste documento, que ainda está em uma fase de desenvolvimento como uma tese de graduação, descrevendo brevemente algumas pequenas compreensões sobre o assunto:

Conhecimento científico: alguns das compreensões alcançadas no seminário de pesquisa da linha de abordagens didáticas do Departamento de Física da Universidade Pedagógica Nacional, da qual eu sou parte, permita-me identificar o conhecimento em si, como uma construção que faz o sujeito com base em sua experiência, sendo desta forma subjetiva; Ele não aborda as exigências de qualquer tipo e permitindo-lhe atuar e antecipar eventos relacionados a esta experiência. Enquanto conhecimento científico, têm exigências, que são dadas sob as considerações de uma comunidade; É um conjunto de conhecimentos intersubjetiva, compartilhando um mesmo significado sob a simbolização de uma experiência comum que tem sido aprovada por consenso.

Competências científicas e a formação de cidadãos: “Entendiendo las competencias científicas como una manera de interpretar el mundo, con teoría en una dimensión humanizadora y valórica de la ciencia, de una ciencia para el ciudadano, para hacer mejores hombres y mujeres, para respetar el medio ambiente, para participar de los procesos democráticos, para tener que decir sí o no en determinada decisión científica que la autoridad determina” (Rodríguez (2005) cita a Quintanilla (2005)). Se podría decir entonces que es una actividad transformadora del mundo y por tanto dinámica, con

finalidades humanas. Se poderia dizer que é uma atividade transformadora do mundo e, portanto, dinâmica para fins humanos.

Assim, se a intenção é formar em competências científicas no contexto da formação do cidadão, é necessário ter em conta estas duas referências, na perspectiva da formação orientada para fazer a ciência e a perspectiva de pensar sobre a formação de competências, visando a formação do cidadão, embora obviamente os dois a pensar ter muitos elementos comuns. Por exemplo: “El tipo de competencias, el que se orienta a la formación de ciudadanos, me parece que es esencial en la formación básica y media, es esencial porque el proyecto de todos los que ingresan en la escuela es formarse como ciudadanos no sólo aquellos que van a convertirse en científicos y a formar parte de las comunidades de las ciencias sino que todas las personas, independientemente de sus destinos laborales, de las tareas que cumplirán y el universo de relaciones que habrán de establecer, tienen que vivir en un mundo transformado y explicado por las ciencias” (Rodríguez (2005) cita a Quintanilla (2005)).

Ruralidade: Foi feito um estudo teórico sobre a educação rural e a escola rural, através dos seguintes textos: (FAO, 2004), (UNESCO- FAO, 2004), (1987, Parra Sandoval R.), y (2007, Ordoñez, SJ). Ele está trabalhando em uma construção própria frente a este contexto desde meu próprio reflexo.

Projeto pedagógico: é considerada uma estratégia de aprendizagem que se articula entre a pesquisa durante o processo de formação de profissionais graduados em formação, intervir e transformar a realidade sócio-educacional da racionalidade crítica inerente ao perfil de um profissional comprometido com a sociedade.

DESENVOLVIMENTO

A presente proposta de pesquisa é sentida de forma inicial que esta imersa na pesquisa ação participativa, já que:

“propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados. (Fals Borda: 1987:5).

Então, ser parte da observação da realidade para gerar uma reflexão permanente sobre a prática pedagógica, a fim de transformá-lo.

Tipo de Pesquisa:

El proceso de la investigación acción se convierte en un medio para la autoformación permanente con el que se espera enriquecer el saber pedagógico en el ámbito de una educación emancipadora que opta por los sectores desfavorecidos de nuestro continente. Por lo tanto, la Investigación Acción Participativa es un proceso dialéctico continuo en el que se analizan los hechos, se conceptualizan los problemas, se planifican y se ejecutan las acciones en procura de una transformación de los contextos, así como a los sujetos que hacen parte de los mismos.

O processo de investigação ação torna-se um meio para a autoformação permanente previsto para enriquecer o conhecimento pedagógico no campo da educação emancipatória que opta para os sectores mais desfavorecidos do nosso continente. Portanto, a Pesquisa Ação Participativa é um processo dialético contínuo no qual são analisados os fatos, onde são conceitualizados problemas, se planejam e se executam as ações que busca de uma transformação dos contextos, assim como dos sujeitos que fazem parte do mesmo.

Descrição da população:

A população a que se dirige esta proposta de pesquisa é para os meninos e meninas da Instituição Educacional La Merced, sede rural “Os pontes”, localizado a três quilômetros do município de Mosquera (Cundinamarca). Referem-se ao problema de planejamento.

Fases do projeto:

Quatro fases principais foram planejadas para atender o objetivo geral da presente proposta de pesquisa:

1. Fase de inquérito: é um rigoroso diagnóstico através da prática pedagógica que permite identificar aspectos que afetam a dinâmica da escola e que têm uma estreita relação com as ciências naturais.
2. Fase de construção teórica: neste momento tem a intenção de produzir um estado da arte sobre a escola e a educação rural em alguns países do mundo, América Latina e na Colômbia.
3. Fase de desenvolvimento do projeto: um estudo teórico que permite a elaboração do projeto pedagógico: construção do conhecimento científico, habilidades de pensamento crítico, na construção de projetos de educação e contexto rural.
4. Fase de implementação e avaliação: neste momento ele é implementado e é a interpretação dos achados encontrados na implementação do projeto pedagógico, seu impacto e sustentabilidade ao longo do tempo.

CRONOGRAMA:

| | SEMESTRE 2014-1 | | | | | SEMESTRE 2014-2 | | | | | SEMESTRE 2015-1 | | | | | SEMESTRE 2015-2 | | | | |
|-------------------------------------|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----------------|-----|-----|-----|-----|
| | Feb | Mar | Abr | May | Jun | Ago | Sep | Oct | Nov | Dic | Feb | Mar | Abr | May | Jun | Ago | Sep | Oct | Nov | Dic |
| Realización de diagnóstico | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | |
| Información para el estado del arte | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | |
| Realización del estado del arte | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | |
| Información para estudio teórico | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | |
| Elaboración del Marco Teórico | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | |
| Construcción del Proyecto | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| Implementación del Proyecto | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | | |
| Presentación ante la comunidad | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | |
| Reflexión | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ |
| Análisis de la Investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ |

BIBLIOGRAFIA

Palacio L., Artículo *titulado Minería acaba último gran humedal de la Sabana de Bogotá*, publicado por Unimedios en UN periódico revista de la Universidad Nacional, sección de Medio Ambiente, (sin año),

Parra Sandoval R., La escuela rural en Colombia. *Proyecto principal de Educación: En América Latina y el Caribe*. BOLETIN 14. Santiago, Chile. (1987).

Rodríguez, 2005 cita a Hernández, *Competencias científicas*. Foro Educativo Nacional. (2005).

FAO, *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Proyecto fao-unesco-dgcs/italia.cide-reduc, (2004).

UNESCO- FAO, Santiago de Chile, Informe de la República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Seminario "educación de la población rural en América Latina: alimentación y educación para todos", (2004).

Ordoñez, SJ, Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Estudios Ambientales y rurales, *Educación y neoliberalismo. el caso de la educación básica rural en Colombia (1990-2002) trabajo de grado*, (2007).

Rodríguez, Sánchez & Armenta, (2007) *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia*. Documento cede, issn 1657-7191. Universidad de los Andes.

Garzón J., (2006), *Aula de agua: Una experiencia de educativa ambiental con docentes de básica primaria*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C., Colombia.

Hernández G., Moreno S., Serrato N., (2013), *Juncos: Una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la argumentación científica en la escuela rural, a propósito de la contaminación del humedal La Florida*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C., Colombia.

Ayala Camargo, (2012) *Observación y descripción de la caída de los cuerpos por medio del trabajo experimental en la educación media rural*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C., Colombia.

Rodríguez M., 2005, cita a Quintanilla (2005). *Competencias científicas*. Foro Educativo Nacional.

Fals Borda y Rodríguez Brandao C. (1987) *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.

UNA APROXIMACIÓN A LAS FALENCIAS EN EL DESARROLLO MOTRIZ EN LA PRIMER INFANCIA

John Bernal Andrade

Nachly Dayanna Gómez Tenjo

Resumen: Lo que pretendemos es evidenciar y reconocer a partir del análisis de una serie de observaciones activas, las importancias del desarrollo motriz y sus características en el ámbito escolar con el infante “ la Educación Física es importante para el desarrollo integral del ser humano y ha sido valorado como elemento esencial en el aprendizaje de los jóvenes” (Escartí y Pascual. 2005. P.13), ya que suministran múltiples formas de intervenir con cada uno de ellos. Puesto que es trascendental e incide de manera directa en su ciclo vital, entendido como una secuencia de factores biológicos y de la especie, como parte de su desarrollo para la vida adulta.

También se quiere dejar evidente la constante integración e interacción con el medio que rodea, en la construcción de un ser sociable y de cuantiosas dimensiones, con algunas particularidades propias de esta etapa. Así logrando una caracterización de la Educación Física escolar, que consideramos ha presentado algunas falencias (como son los espacios, materiales, tiempos, ausencia del docente por políticas públicas y de las escuelas, etc.), que no le proporcionan la ayuda necesaria al niño, para la búsqueda de una adaptación de condiciones para generar un desarrollo óptimo. Por ello consideramos que una de las herramientas metodológicas más importantes para la escuela, y que proporciona la interacción e identificación de problemas, oportunidades y necesidades en el infante, es el juego “*una acción o actividad voluntaria que se realiza dentro de ciertos límites fijados en el espacio y tiempo, que atiende a reglas libremente aceptadas, pero completamente imperiosas, que tienen su objetivo en sí mismo y se acompaña de un sentimiento de tensión y alegría y de una conciencia de ser algo diferente de lo que es la vida corriente*”. (Huizinga. 1943. P. 53) ya que reflexionamos que es uno de los componentes que expone, explorar, recrea, integra, familiariza, al niño, con su cuerpo, su corporalidad, con el espacio que tiene a su disposición, con el otro y los otros, para la adquisición de saberes de la sociedad donde convive, como sujeto activo en ella. Así también permite una relación con el docente de Educación Física que interviene, al propiciar prácticas (en la planificación, descripción y adaptación) y con sus pares, al dejar que estos se integren de manera colectiva en su espacio.

Palabras claves: Desarrollo Motriz. Corporeidad. Juego. Primera infancia.

INTRODUCCIÓN

La Educación Física pretende resaltar lo importante del desarrollo motriz en la primera infancia, considerado en el ámbito educativo en la búsqueda del óptimo desarrollo del ser humano. Desde las perspectivas educativas que se generan, a partir de múltiples maneras en pro de la evolución de la especie en los sujetos sociales.

El siguiente planteamiento propone: “que la Educación Física es importante para el desarrollo integral del ser humano y ha sido valorado como elemento esencial en el aprendizaje de los jóvenes” (Escartí y Pascual. 2005. P.13). Por tanto sentamos nuestra preocupación cuando el niño, no está acompañado, orientado ni fortaleciendo la parte motriz, es ahí donde el Licenciado de Educación Física, crea los espacios, tiempos, materiales adecuados y suficientes para la práctica, que le ayuden a lograr el desarrollo de la integridad motriz acorde a sus necesidades y etapas del proceso motor.

Lo anterior lo escribimos, teniendo como elemento lo evidenciado en los ejercicios de observación durante las prácticas pedagógicas, que tuvieron lugar en el primer ciclo de fundamentación (I a IV semestre), nivel I del ciclo de profundización (V a VII semestre) y con la formación de un ejercicio investigativo desarrollado en este ciclo. Donde la estructuración de la sesión de clase y continua interacción con los niños, nos permite dar cuenta de los procesos anteriormente mencionados en la formación como futuros docentes.

LA OBSERVACIÓN

En las observaciones estructuradas, realizadas en diferentes contextos educativos (formal, informal y la educación para el trabajo y el desarrollo humano), realizados en la ciudad de Bogotá y algunos municipios cercanos. Se evidencian algunas falencias en cuanto a desarrollos propios de la Educación Física, ejemplo de ello la poca estimulación de los patrones básicos de movimiento, de las capacidades físicas y coordinativas, elementos que consideramos son necesarios para la integración de una corporalidad absoluta en habilidades y destrezas significativas en la construcción del ser y su contexto social “La edad preescolar constituye una etapa con características propias al desarrollo ulterior del sujeto”(González. 2001. P 13).

Por ello en la gran mayoría de las observaciones nos pudimos dar cuenta de la necesidad de estimular al niño en su primera infancia, para potencializar su desarrollo motriz, un trabajo que consideramos le concierne a la Educación Física, como área académica.

Las diferentes observaciones de las clases de Educación Física nos permitieron evidenciar las falencias en cuanto al desarrollo motriz en los niños, tema preocupante si se piensa desde el ciclo de vida en el ser humano. Entendiendo el ciclo

de vida como un conjunto de etapas sucesivas por las que pasa el organismo en su culminación vital, desde su concepción (pre-natal, la infancia, la niñez, la adolescencia, la juventud, la adultez y la ancianidad), tal como lo expone Guardini el ser va evolucionando en cada una de sus etapas (Guardini, 2012)².

Atreviéndonos a decir que en las etapas de infancia, niñez y la adolescencia es responsabilidad del maestro de Educación Física la estimulación del desarrollo motriz, desde nuestras observaciones evidenciamos la no presencia del maestro de Educación Física y como consecuencia de esto la delegación a la maestra de aula las funciones específicas del área. Por otro lado también evidenciamos la falta de espacios adecuados para el desarrollo de la práctica y otros factores que inciden en el desarrollo motriz del niño.

ESTRUCTURA DE LAS OBSERVACIONES

El primer proceso para lograr caracterizar la Educación Física y los desarrollos motrices se da desde las diferentes visitas de observación y prácticas de intervención directa que hicimos en los diferentes contextos, momentos que nos permitieron evidenciar las siguientes etapas:

- Etapas de observación, estas sesiones nos permitieron acercarnos a la Educación Física como disciplina académica, dado que las realizamos en contextos educativos (formal, informal y educación para el trabajo y el desarrollo humano).
- Etapa de planificación, la cual ha consistido en el diseño de clases, con objetivos generales y específicos.
- Etapa de observación participante, en donde el practicante (rol de docente), se relaciona con los estudiantes, proponiendo preguntas, juegos, recreando situaciones, etc., para lograr el desarrollo de los objetivos y así la recolección de datos significativos los cuales nos permiten poder identificar la Educación Física que está presente.
- Etapa de clasificación de datos, con los insumos observados en las etapas de observación procedemos a proponer las prácticas de intervención directa, con el ánimo de trabajar un poco sobre las falencias evidenciadas en los ejercicios anteriores.
- Etapa de puesta en escena, a través de las múltiples alternativas que nos ofrece la Educación Física nos propusimos trabajar con los niños una serie de actividades que les posibilitaran su desarrollo de motriz, esto pensado para los diferentes lugares en los que hemos intervenido.

Estos parámetros de estructuración de la observación, consiguen afianzar las tareas requeridas como lo hemos mencionado en párrafos anteriores, a partir de las propuestas hechas por nosotros para las prácticas de intervención directa, lo cual nos permitió proponer actividades que contribuyan al desarrollo motriz, al aprendizaje, al fortalecimiento y al mantenimiento del mismo.

EL JUEGO APLICADO AL DESARROLLO MOTRIZ

Como lo hemos venido corroborando desde la Educación Física, se pueden lograr desarrollos significativos en la evolución del ser humano, en especial en la etapa de primera infancia. Agregando que de múltiples maneras se puede conseguir dicho objetivo. Evidenciamos la necesidad de identificar herramientas didácticas que nos posibilitaran proponer actividades en pro del desarrollo motriz, con el fin de propiciar en los niños la adquisición, cualificación de habilidades y el progreso, y destrezas desde su desarrollo al ciclo vital.

Nos atrevemos a proponer como herramienta didáctica el juego, elemento que permite en la primera infancia reconocer el mundo en el que se encuentra el niño, “El juego representa aspectos esencial en el desarrollo del infante, en cuanto está ligado al desarrollo del conocimiento, la afectividad, de la motricidad, y de la socialización del niño, en pocas palabras, el juego es la vida misma del niño” (Zapata. 1989. P.15).

Consideramos que el juego es la primera herramienta pedagógica y didáctica, que el profesor debería utilizar, ya que este permite:

- Identificar las fortalezas y debilidades de los esquemas corporales.
- Sirve como medio exploratorio donde el niño identifica el mundo que lo rodea.
- Modos de interacción maestro - estudiante, estudiante - estudiante, estudiante - contexto.

El juego fue la herramienta utilizada por nosotros para lograr el objetivo propuesto durante el nivel I del ciclo de profundización, ya que éste nos permitió que los niños realizaran una asociación de su corporeidad, resultando fácil de apropiarse en los primeros años de vida, pudiendo ser utilizado como medio de comunicación con el otro y con los otros, interiorizando todas las experiencias que él recrea a través de su imaginación, y las propuestas pedagógicas del docente ante situaciones específicas de determinados contextos y currículos. En consecuencia consideramos que no son los niños los que tiene que salir del mundo en el que se encuentran pues está en proceso de construcción, es el docentes el que involucrarse a este no para alterarlo sino para estimular el desarrollo motriz.

2 Guardini, R. (2012). Las etapas de la vida, su importancia para la ética y la pedagogía. España: Colección Biblioteca Palabra, (6ª) sexta edición.

Teniendo en cuenta nuestra apuesta por el juego es necesario retomar lo que algunos autores nos proponen de él y tomar los que puede beneficiar en busca de un desarrollo óptimo hacia el desarrollo motriz del niño.

JUEGO

El Juego “una acción o actividad voluntaria que se realiza dentro de ciertos límites fijados en el espacio y tiempo, que atiende a reglas libremente aceptadas, pero completamente imperiosas, que tienen su objetivo en sí mismo y se acompaña de un sentimiento de tensión y alegría y de una conciencia de ser algo diferente de lo que es la vida corriente”. (Huizinga. 1943. P. 53), esta concepción orienta el proceso al que apuntamos como es evidenciar esas falencias en el desarrollo motriz en la primera infancia, pero sabemos que debemos surcar el camino teórico que fundamente esta herramienta, la que creemos puede desarrollar conscientemente este desarrollo óptimo que el niño debe acceder, y que el maestro debe ser orientar de la mejor manera.

Consideramos pertinente tener en cuenta la clasificación que realiza Caillois,³ que mantiene la tesis central de Huizinga, ya que el juego es un hecho primordial dentro de la cultura, en esa trasmisión de unos a los otros el ir y venir del proceso enseñanza aprendizaje, en esa clasificación (Juegos de Agon, Juegos de Mimicry, juegos de Illinx y juegos de Alea), resaltando una en espacial que contribuye a nuestra propuesta, **juegos de Mimicry** que se refieren a la pantomima simulacro o imitación, son aquellas manifestaciones en las que el jugador busca ser otro, desplegando una actividad en una situación imaginaria que, lleva al jugador a simbolizar en situaciones que nacen desde la espontaneidad.

También desde una perspectiva evolucionista como la expone Stanley Hall,⁴ donde vincula al juego, en las fases de desarrollo infantil y la evolución de la especie humana, en síntesis su teoría, nos dice que los juegos que deben de practicar los niños en las diferentes etapas de su desarrollo, reproducen los periodos de evolución de la especie. Para Hall, las actividades lúdicas sirven de estímulo para el desarrollo, es decir, **tienen una función preparatoria para la vida adulta**. Según este autor, los niños y las niñas juegan para eliminar las funciones rudimentarias involucrándolos en un mundo que están creando.

Orientando nuestra herramienta también nos apoyamos en Piaget⁵, este autor nos habla que el juego es una valiosa ayuda que estimula el desarrollo global de la inteligencia infantil, además el juego debe de cumplir una función biológica y en el desarrollo de la moral, que colabora con la adquisición de esquemas y estructuras que facilitan la elaboración de operaciones cognitivas, siendo consiente que para cada momento en las etapas de desarrollo le debe de favorecer un juego, y que este contribuye a su evolución, con esta postura queremos resaltar que en la primera infancia, si se hace necesario el juego que atienda a las necesidades especiales en el proceso de desarrollo en la primera infancia.

Otro autor que se refiere al juego es Guy Jacquin (1958), definiéndolo como: “una actividad espontánea y desinteresada que exige una regla libremente escogida que cumplir o un **obstáculo deliberadamente puesto que vencer**. El juego tiene como finalidad esencial procurar al niño el placer moral de triunfo que al aumentar su personalidad, la sitúa ante sus propios ojos y ante los demás”⁶, desde esta consideración que se hace dentro del juego creamos un fundamento principal, que concebimos en algo esencial que aporta al maestro, él debe brindar estos espacios para vencer obstáculos y poder dejar huella o enseñanza, así entonces desde el juego se podrá brindar beneficios enormes al desarrollo óptimo del niño.

Estos elementos que le aportan para nuestra propia concepción de juego afirmamos que: es una herramienta que posibilita el trabajo motriz, para diagnosticar, interactuar, imaginar, crear, compartir y evaluar, donde se aplica el ir y venir de la teoría a la práctica, desde el rol docente para el momento de implementar, lo que verdaderamente le es necesario para que le faciliten en la etapa de la primera infancia.

EL JUEGO ES LO MÁS SERIO QUE EXISTE EN UN NIÑO...

Desde nuestras abstracciones en la formación como futuros docentes de Educación Física, vemos que la construcción al elaborar procesos que contribuyan con nuestro objetivo principal, potenciar el desarrollo óptimo del ser humano, en este caso en la primera infancia, este ejercicio que se ha ido dando ya en tres años, notamos que se debe de propiciar diferentes experiencias motrices que alimenten la adquisición al madurar patrones básicos de movimiento, también que le posibiliten al niño en las demás etapas de la vida, creando un dialogo que comunica desde lo que se hace desde un principio, sirve hacia un presente, queda claro que afirmar, que sí es el juego lo más serio que existe, lo decimos dentro de un contexto construido por niños, que responden a una realidad, esta realidad es de ellos, y que nosotros debemos guiar y también ser partícipes brindándole de alguna manera el moverse en libertad, favoreciendo la corporeidad como la vivencia del ser, el sentir, el actuar, el querer, el pensar, el resolver, el crear, el comunicar, el compartir, etc. Factores que inciden de como siente y vive el cuerpo el niño.

3 Caillois, R. (1967). Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo. Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Primera reimpresión FCE, Colombia. P. 52 a la 58.

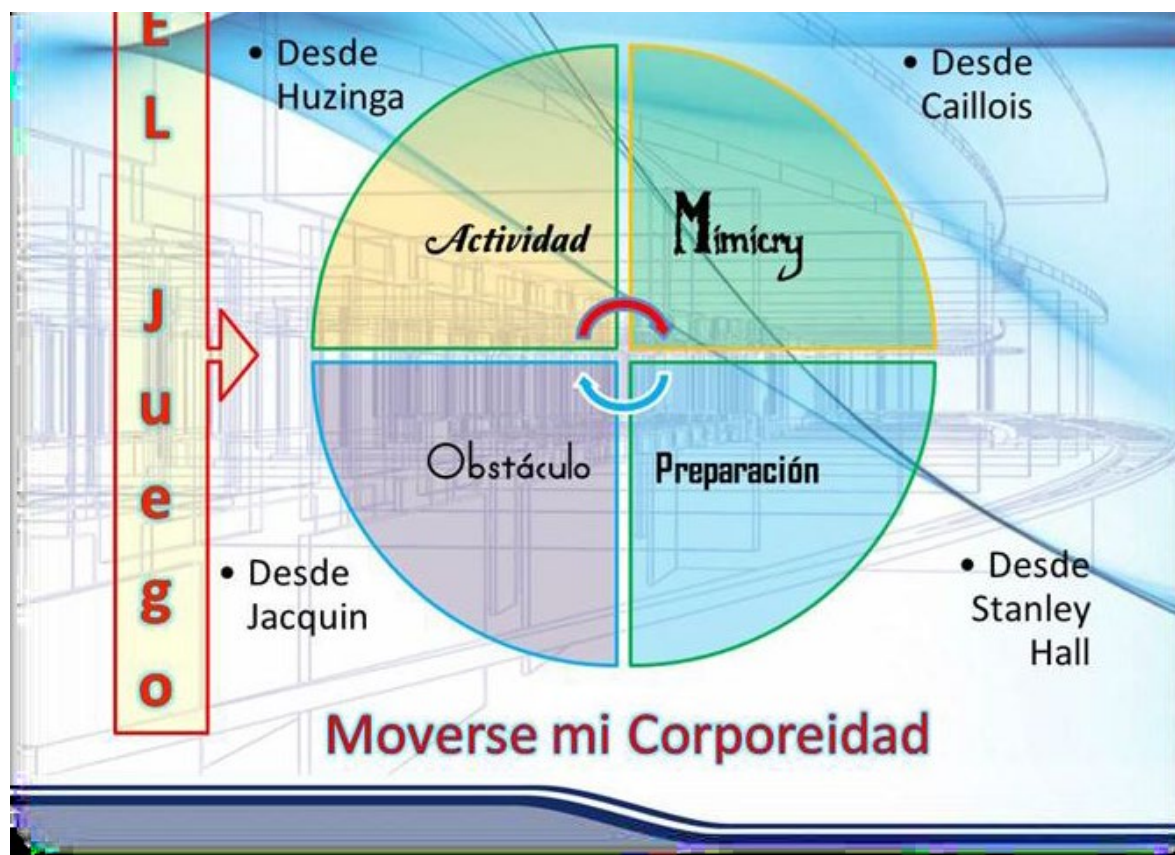
4 Citado por Campo, G. (2000). El juego en la educación física básica. Armenia: Editorial Kinesis. P. 24

5 Citado por Campo, G. (2000). El juego en la educación física básica. Armenia: Editorial Kinesis. P. 25

6 Citado por Campo, G. (2000). El juego en la educación física básica. Armenia: Editorial Kinesis. P. 27

PROPUESTAS DE DESARROLLO MOTRIZ EN LAS QUE NOS BASAMOS

Las actividades que realizamos en la escuela se fundamentan desde un entramado teórico, el cual consideramos que no debe ser unidimensional, sino que este debe ser multidimensional, beneficiando al niño no solo en aspectos únicos del desarrollo “La Educación Física del niño en preescolar debe sustentarse fundamentalmente sobre un condicionamiento claro y concreto de sus características” (González y Gómez 1981. P.13).



Desde el punto de vista de Pikler en su libro **Moverse en Libertad**, fruto de sus investigaciones con niños de un instituto, “su metodología era basada en la libertad de movimientos, llegando a la conclusión, que el adulto no debe obstaculizar, ni intervenir en el desarrollo, sino que debe proporcionar al niño situaciones, oportunidades para moverse, para poder trabajar con el movimiento y afirma que deben existir condiciones que garanticen esa libertad”. (Pikler. 1969)⁷

Otro de los autores que pone su vista en el tema de desarrollo motriz, es Gallahue quien afirma “... que el desarrollo motriz atraviesa por una serie de factores que se corresponde cronológicamente con momentos concretos de la vida” (Gallahue. 1982)⁸. Estos **factores son físicos** y **mecánicos**, los primeros responden a las capacidades físicas (fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad), y los mecánicos que corresponden al equilibrio y la coordinación, entre la interacción de estos dos factores, se desarrolla un trabajo estimulante, en el que el niño debería acceder.

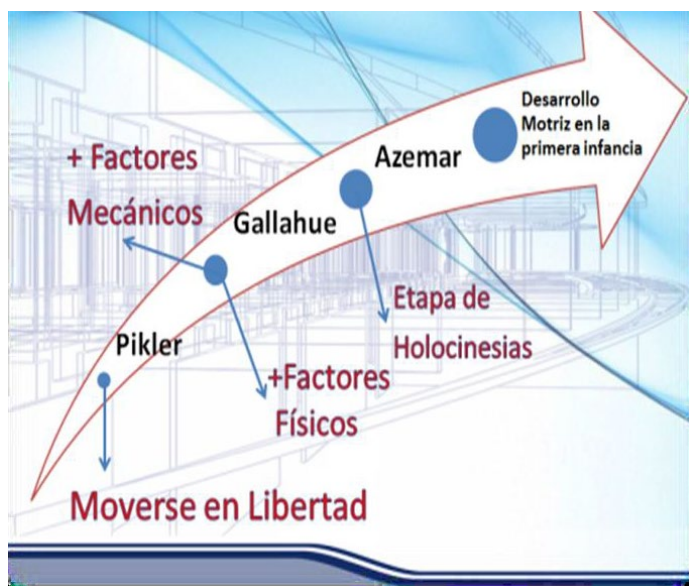
Teniendo como base estas teorías, consideramos que nuestras actividades están sostenidas, bajo los objetivos de estimular en la primera infancia, en situaciones que propicien su desarrollo motriz, teniendo en cuenta los factores que inciden en su ciclo vital. El autor Azemar, nos orienta indicándonos una etapa que nos parece fundamental en nuestro ejercicio de observación participante. Esta etapa la llama él la **Holocinesias** “etapa que abarca desde el nacimiento hasta los cinco años. En esta la motricidad es un medio para conocer el medio que le rodea. El ensayo - error es un medio de aprender que provocará consecuencias que estimularan al niño a moverse más y más. Lo importante no es cómo realiza las acciones, sino las consecuencias que estas provocan, el efecto, en esta etapa es importante trabajar las habilidades motrices básicas... a lo largo de este tiempo se irán reafirmando las acciones motrices y se realizaran de forma más consciente y controlada” (Azemar. 1982)⁹

Como lo plasmamos nos basaremos en cosas puntuales desde teorías de desarrollo motriz, aquí mostraremos en la figura, lo que cada autor nos aporta hacia la propuesta que traemos desde el juego, que surge para el proceso al desarrollo motriz en la primera infancia.

⁷ Citado por Granda, J. y Alemany, I. (2001). Manual de aprendizaje y desarrollo motor. Barcelona: Editorial Paidós. P 37

⁸ Citado por Granda, J. y Alemany, I. (2001). Manual de aprendizaje y desarrollo motor. Barcelona: Editorial Paidós. P 40

⁹ Citado por Granda, J. y Alemany, I. (2001). Manual de aprendizaje y desarrollo motor. Barcelona: Editorial Paidós. P. 39.



EL ESTADO Y SUS NORMAS DE LA PRIMERA INFANCIA

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho retomamos lo propuesto por el MEN (Ministerio de Educación Nacional), que justifica el desarrollo, en el desempeño escolar y académico, donde se adquieren destrezas motoras y su evolución psicosocial.

Las instancias legales y las políticas educativas del país consideran que “La Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños aprobada por el Congreso de la República de Colombia, mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991, introduce un cambio en la concepción social de la infancia: los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos. El desarrollo integral, que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos y espirituales, aparece así como un derecho universal o como un bien asequible a todos, independientemente de la condición personal o familiar. Colombia ha elevado a principio constitucional los compromisos adquiridos al suscribir la Convención de los Derechos del Niño, establecido desde el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, que los derechos de los niños y niñas prevalecen sobre los derechos de las demás personas. Esta norma Superior, al reconocer los derechos fundamentales de los niños y las niñas, establece la obligatoriedad de la familia, la sociedad y el Estado, de protegerlos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos” (Documento Conpes Social.109. Política Pública de la Primera Infancia 2007.P. 6).

PARA CONCLUIR

En la etapa de primera infancia tiene particular importancia, la conexión en el desarrollo motriz y los juegos adquieren un valor educativo muy significativo por las posibilidades de exploración del propio entorno, las relaciones lógicas que se favorecen a través de las interacciones con los elementos, con el medio, con otros niños y niñas y consigo mismo. Las primeras nociones que el niño puede generar desde estas relaciones y al igual ante la resolución de problemas que se construyen a partir de actividades, se generan en la dinámica en diferentes situaciones de movimiento.

Los juegos han de propiciar la activación de mecanismos motrices, mediante situaciones de exploración de las propias posibilidades desde su corporeidad y en resolución de problemas motrices, al que se trata en esta etapa de contribuir a la adquisición del mayor número posible de patrones motores básicos con los que se puedan construir nuevas opciones de movimiento y desarrollar correctamente las capacidades motrices básicas y los patrones básicos de movimiento.

Consideramos que el desarrollo motriz, debe ser estimulado en la primera infancia, ya que el niño en esta etapa de vida logra grandes evoluciones en este aspecto, y además de ello hace gran interacción con el medio que lo rodea y quienes lo rodean. Considerando que la Educación Física es importante en la escuela, con la intervención del docente apoyando el proceso, para que así llegue a la etapa de la pubertad con una motricidad más completa.

REFERÊNCIAS

AZEMAR. (1982). *Ontogenese des comportements moteurs*, en Azemar, G. y Ripio, H. *Elements de neurobiologie des comportements moteurs*. Paris: INSEP.

BLÁZQUEZ y ORTEGA (1985). *La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años*. Madrid: Cincel Editorial.

- CAILLOIS, R. (1967). *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Primera reimpresión FCE, Colombia.
- CAMPO, G. (2000). *El juego en la educación física básica*. Armenia: Editorial Kinesis.
- ESCARTÍ y PASCUAL. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- GALLAHUE, D. (1982). *Understanding motor development in children*. Nueva York: John Wiley and sons.
- GONZÁLEZ. (2001). *Educación Física en Prescolar*. Barcelona: Inde publicaciones.
- GONZÁLEZ y GÓMEZ. (1981). *La educación física en la primera infancia*. Buenos Aires: Stadiwm Editorial.
- GRANDA y ALEMANY. (2001). *Manual de aprendizaje y desarrollo motor*. Barcelona: Editorial Paidós.
- GUARDINI. (2012). *Las etapas de la vida, su importancia para la ética y la pedagogía*. España: Colección Biblioteca Palabra, (6ª sexta edición).
- HUIZINGA. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Historia Alianza Editorial/Emecé Editores, Primera edición.
- JACQUIN. (1958) *La educación por el juego*. Madrid: Editorial SE Atenas.
- PIKLER. (1969). *Moverse en Libertad*. Barcelona: Editorial Narcea.
- ZAPATA. (1989) *El aprendizaje por el juego en la escuela primaria*. México: Editorial Pax. Sexta reimpresión.

O PROCESSO HISTÓRICO E O USO DE MATERIAL MANIPULÁVEL NO ENSINO DE DIVISÃO DE FRAÇÃO

Luiza de Paula Ghisleni¹⁰

Profa. Ma. Isabel Koltternann Battisti¹¹

Resumo: O presente artigo se constituiu a partir de ações desencadeadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), de uma universidade do noroeste do estado do Rio Grande do Sul, subprojeto área matemática. Considera observações de aulas de matemática em uma turma do 6º ano de uma escola pública da rede estadual parceira do PIBID da referida universidade, como também, planejamento e desenvolvimento de atividades desencadeadoras de aprendizagem envolvendo o conceito de divisão de fração. Estas ações estimularam à reflexão acerca das intervenções docentes na apropriação, pelos alunos, da significação de conceitos matemáticos. Então, considerando o processo histórico e o conceito divisão de frações, surgiu o questionamento que orienta as reflexões propostas no presente artigo: como ensinar divisão de fração considerando o processo histórico como recurso didático pedagógico e o uso de materiais manipuláveis? Os dados empíricos consideram anotações no diário de campo, planejamento da aula e excertos do áudio gravado/transcrito durante o desenvolvimento da atividade junto à referida turma de alunos. Como aporte teórico foram considerados Caraça (1998) e Félix (2001) e documentos oficiais que orientam o currículo de matemática, entre eles Brasil (1998) e Rio Grande do Sul (2009). O planejamento considera orientações propostas pelos documentos oficiais relacionados à divisão de fração, a ideia de medida abordada por Caraça (1998) e o uso de material manipulável, possibilitando contextos e situações capazes de fornecer aos alunos a elaboração de ideias relacionadas ao conceito de divisão de frações. Nesse sentido, perguntas como quantas vezes uma determinada peça cabe em outra nortearam os encaminhamentos propostos, ajudando a compreensão da divisão como operação inversa da multiplicação. As intervenções docentes possibilitaram a elaboração, pelo aluno, do algoritmo da divisão de fração: multiplicar a primeira fração pelo inverso da segunda. As análises possibilitaram o entendimento de que o processo histórico em aulas de matemática favorece a compreensão dos conceitos uma vez que possibilita contextos e situações que viabilizam a produção de sentidos, e o material manipulável ampliou as possibilidades de negociação de significados, priorizando processos de abstração, de generalização e de síntese. Entendendo que em uma turma há grande diversidade, o uso da história pode significar oportunidade se considerarmos que se modifica conforme ações desenvolvidas pelas pessoas em diferentes épocas. Assim os alunos podem sentir-se estimulados a estudar a matemática, pois faz parte da evolução humana sendo uma herança da qual todos podem se apropriar.

Palavras-chave: Negociação de significados. História da matemática. Relações conceituais. Diversidade da turma. Divisão de frações.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se constituiu a partir de ações desencadeadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), de uma Universidade do noroeste do estado do Rio Grande do Sul, subprojeto área matemática. Estas ações fazem parte de uma série de outras atividades que integram o plano de trabalho do subprojeto área matemática, se configuram como docência compartilhada e foram realizadas por licenciandos do curso de matemática, bolsistas de Iniciação à Docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da referida universidade. Consideram observações de aulas de matemática em uma turma do 6º ano de uma escola pública da rede estadual parceira do PIBID da Universidade, como também, planejamento e desenvolvimento de atividades desencadeadoras de aprendizagem envolvendo o conceito de divisão de fração.

Após a observação das aulas, enquanto bolsista PIBID, tínhamos outras tarefas, entre estas a de planejar e desenvolver junto a alunos da turma observada, atividades desencadeadoras de aprendizagem. Conversando com a professora de matemática da turma a qual acompanhava¹² as aulas, fui orientada a planejar e a desenvolver atividades introdutórias ao estudo de divisão de frações.

10 Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, licencianda do curso de matemática, membro do GEEM e bolsista de Iniciação à Docência – PIBID/UNIJUÍ – subprojeto matemática, fomentado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; luizaghis@hotmail.com.

11 Professora graduada em Licenciatura Plena Habilitação em Matemática, especialista em Educação Matemática e mestre pelo Programa de Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Professora do Curso de Matemática – Licenciatura, Coordenadora do Laboratório de Ensino de Matemática. Coordenadora do subprojeto área Matemática do PIBID/UNIJUÍ. Pesquisadora do GEEM; isabel.battisti@unijui.edu.br.

12 Há momentos em que o texto considera o coletivo dos bolsistas de iniciação à docência, estes estão escritos na primeira pessoa do plural. Há momentos em que se refere à primeira autora do texto, nestas ocasiões está escrito na primeira pessoa do singular.

Para elaboração do planejamento considerei as observações realizadas na turma, estas desencadearam vários questionamentos, dos quais se destacam: quais encaminhamentos docentes são potenciais em possibilitar a significação dos conceitos pelos alunos? De que forma estes encaminhamentos atingem singularmente cada aluno?

As diferentes vivências evidenciaram alguns aspectos os quais chamaram minha atenção e algumas vezes até mesmo causaram um certo “incômodo”, como por exemplo, a importância em considerar diferentes metodologias e recursos didático pedagógicos visando à significação dos conceitos pelos alunos. E ainda a existência de uma grande diversidade de alunos em uma sala de aula, mais especificamente desta turma de 6º ano, na qual foi desenvolvida a atividade desencadeadora de aprendizagem.

Diante destas breves considerações iniciais, o presente artigo objetiva ampliar compreensões acerca do processo histórico como um recurso didático pedagógico no ensino do conceito de divisão de fração, a partir da seguinte questão: como ensinar divisão de fração considerando o processo histórico como recurso didático pedagógico e o uso materiais manipuláveis?

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento da presente escrita foram observadas nove aulas de matemática em uma turma de 6º ano, de uma escola pública da rede estadual. Neste período também foram realizadas algumas ações de monitoria. Considerando o observado e as constatações advindas de um processo de análise e de reflexão foi elaborado e desenvolvido um planejamento de atividades desencadeadoras de aprendizagem considerando o conceito de divisão de frações. Desta forma, os dados empíricos considerados para a produção do presente texto, contam com o diário de campo onde há registros de acontecimentos importantes ocorridos durante as aulas observadas e as atividades de monitoria, como também encaminhamentos da professora no decorrer das aulas. E ainda o planejamento das atividades propostas aos alunos, bem como excertos de uma gravação em áudio da aula na qual aconteceu o desenvolvimento da atividade, que foi posteriormente transcrita, como também registros e gravações das aulas acompanhadas.

Para o desenvolvimento da atividade desencadeadora de aprendizagem, a professora regente da turma sugeriu considerar o conceito de divisão de fração. Assim contamos com ajuda de Bento de Jesus Caraça (1998) para compreensão do conceito pelo viés da história da matemática. Com a ajuda deste autor foi considerado a história da matemática como um eixo norteador para a proposição de divisão de fração.

Concomitantemente a análise do processo histórico da matemática no processo de ensino de frações, será considerada também a diversidade da turma. Neste sentido, serão utilizados autores como Vanderlei Silva Félix (2001) e Gutierre (2004) como referencial teórico na elaboração do planejamento e análises empreendidas nesta escrita.

AValiação/Discussão dos Resultados

Enquanto bolsista PIBID, observamos as aulas de matemática de uma turma de 6º ano de uma escola pública da rede estadual, e logo em seguida foi planejada e desenvolvida uma atividade com os alunos relacionada à divisão de fração.

Para planejar e desenvolver a atividade foi necessário o aporte do Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). E segundo orientações apresentadas nestes documentos as situações de aprendizagem devem possibilitar discussão e confronto e apontam a resolução de problemas como um caminho para fazer matemática em sala de aula.

Diante disso e considerando a grande diversidade de alunos convivendo em uma sala de aula surgiu a seguinte questão: qual recurso didático pedagógico utilizar para introduzir o conceito de divisão de fração, de tal forma que seja potencial no processo de compreensão de tal conceito pelos alunos da turma?

Pensando atingir os alunos através do viés histórico da matemática foi que se buscou Bento de Jesus Caraça e sua concepção de ciência “como um organismo vivo, impregnado de condição humana” (CARAÇA, 1998, p. 23). Desta forma a atividade desencadeadora de aprendizagem deveria tocar os alunos no que diz respeito à história da matemática.

No entanto era importante compreender as concepções existentes sobre o uso da história da matemática como recurso metodológico na prática pedagógica. Para tanto contamos com as contribuições de Gutierre (2009). Este entende que a história motiva o ensino e a aprendizagem da matemática, pois “[...] para se ter algum interesse por um certo processo é necessário conhecer um pouco de sua história e do benefício que se pode obter desse conhecimento.” (MIGUEL, 1993 apud GUTIRRE, 2009, p. 168).

Além destas ideias consideramos para o planejamento Caraça (1998), quando este trata da ideia de fração como medida, bem como o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) ao abordar as frações pela relação “parte – todo” explorando a ideia de divisão pelo uso de material manipulável. E ainda o PCN (BRASIL, 1998) que considera a divisão de frações pensando-se como partes que cabem em partes. Assim, pode ser interpretado como quantas partes de ... cabem em Comparando $\frac{1}{2}$ com $\frac{1}{3}$ pode-se observar que $\frac{1}{3}$ cabe uma vez e meia em $\frac{1}{2}$.

Como material para desenvolver a atividade foi utilizado: Brincando com frações - um material composto por círculos divididos em partes iguais (duas, três, quatro, seis e oito) - e Barrinhas de Cuisinaire. Para melhor aproveitamento dos materiais e maior discussão, a turma foi organizada em duplas com a seguinte questão como desencadeadora do estudo: como podemos dividir fração por fração, por exemplo, como podemos proceder para efetuar $\frac{1}{2}$ dividido por $\frac{1}{8}$?

Segundo Battisti e Nehring (2009), para um aluno compreender matematicamente o que está lendo, é necessário ter consciência do significado de cada símbolo no contexto o qual está inserido. Ou seja, para que os alunos conseguissem formular ideias sobre a questão desencadeadora do estudo proposto, era necessária compreensão de dois conceitos: fração e divisão.

Como vinha acompanhando as aulas de matemática nessa turma já havia percebido que para alguns alunos a compreensão do conceito de divisão se mostrava frágil. Desta forma, disponibilizei as Barrinhas de Cuisinaire para cada dupla e foram lançadas perguntas para serem respondidas utilizando este material, como por exemplo: quantas barras vermelhas cabem na barra verde-escuro? Quantas barras verde-claras cabem na barra verde-escuro?

Após a representação feita com o material, cada aluno precisava descrever detalhadamente em seu caderno e representar matematicamente os procedimentos desenvolvidos, com o objetivo de, a partir destas atividades de divisão, ampliar a significação do conceito de divisão na ideia de medida. Numa análise prévia, considerando as diferentes intervenções, é possível indicar que o objetivo foi alcançado e destaco a fala de um aluno quando este diz que “vezes e dividido são o contrário”. Esse aluno mencionou isto depois de realizados todos os passos das atividades relacionadas à divisão, como também após uma enxurrada de ideias expostas pelos alunos e sistematizadas no coletivo da turma.

Segundo Caraça (1998), no decorrer da história surgiram operações para sanar problemas de operações já existentes, essas chamadas operações inversas das primeiras. No caso da multiplicação, dado um produto e um dos fatores a forma de encontrar o outro produto é pela divisão. Desta forma, a partir da afirmação “vezes e dividido são o contrário”, o debate com a turma seguiu para o entendimento da divisão como inverso multiplicativo.

Na sequência da aula foi disponibilizado o material Brincando com Frações. Com este, os alunos foram instigados a pensar na divisão a partir da ideia de medida. Considerando a referida ideia os alunos foram orientados a desenvolver operações utilizando o material disponibilizado. Nesse sentido, foram lançadas várias divisões, como por exemplo: de $\frac{1}{2}$ por $\frac{1}{8}$. Como eles já estavam desenvolvendo uma forma para resolver as atividades das barrinhas de Cuisinaire, foi proposto que utilizassem o mesmo método para resolver a divisão das frações, ou seja, descobrir quantas vezes o $\frac{1}{8}$ do círculo cabe em $\frac{1}{2}$ do mesmo círculo.

Assim os alunos foram desenvolvendo uma serie de divisões a partir deste questionamento e do estabelecimento da relação com a multiplicação. Como por exemplo, quantas vezes $\frac{1}{6}$ cabe em $\frac{1}{3}$, quantas vezes $\frac{1}{4}$ cabe em $\frac{1}{2}$? E logo em seguida representavam a situação na forma figural e em uma linguagem matemática, como também explicavam com suas palavras os procedimentos considerados em cada operação efetuada.

Segundo análise de Félix sobre as correntes teórico-metodológicas da matemática, existem duas formas de ensinar matemática: uma delas através do rigor e formalização e a outra a partir do cotidiano do aluno (FÉLIX, 2001, p.91). Desenvolvendo uma aula sob o viés da segunda corrente metodológica, a matemática torna-se mais construtiva do que dedutiva (FÉLIX, 2001), desta forma no momento em que se propõe uma investigação matemática é possível se estabelecer a produção de sentido pelos alunos. Com o debate em sala de aula, a partir do uso de material manipulável e considerando a historicidade da matemática como eixo norteador das atividades propostas, percebe-se construção dos conceitos a partir da negociação de significados.

Ao final da aula aconteceu uma sistematização, através de uma discussão com os alunos se estabeleceu, esta foi orientada por vários questionamentos, dos quais destaco:

- a) Então lembrando do desenvolvido no início da atividade, qual é a operação inversa da adição?
- b) Da multiplicação? E da divisão?
- c) Então se é o inverso, podemos representar de alguma forma a resolução da operação divisão de frações de modo inverso? De qual forma? Qual é o inverso de uma fração qualquer? É só inverter denominador e numerador?
- d) Então vamos representar de modo inverso a primeira divisão de fração que nós investiguemos.
- e) Será que fecha esse método nas outras? Vamos testar.
- f) Podemos utilizar este dispositivo prático em todas? Sim. Então sempre será assim para resolver qualquer divisão de fração? Sim.
- g) Resolvam então $\frac{4}{6} \div \frac{1}{6}$. Testem para ver se dá certo.
- h) Podemos aplicar este dispositivo como uma regra? Qual será a regra então?

Estas interrogações levaram a uma validação das hipóteses e a generalização/formalização das ideias tratadas no decorrer. Assim as intervenções docentes possibilitaram a elaboração, pelo aluno, do algoritmo da divisão de fração: multiplicar a primeira fração pelo inverso da segunda.

As análises desenvolvidas possibilitaram o entendimento de que o processo histórico em aulas de matemática favorece a compreensão dos conceitos, uma vez que possibilita contextos e situações que viabilizam a produção de sentidos, e o material manipulável ampliou as possibilidades de negociação de significados, priorizando processos de abstração, de generalização e de síntese. Entendendo que em uma turma há grande diversidade, o uso da história pode significar oportunidade de um futuro diferente para todos e se considerarmos que ciência se modifica conforme ações desenvolvidas pelas pessoas em diferentes épocas, os alunos podem sentir-se estimulados a estudar a matemática, uma vez que faz parte da evolução humana sendo uma herança da qual todos podem se apropriar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 148 p.
- BATTISTI, Isabel K.; NEHRING, Cátia M.. Linguagem como ferramenta básica no processo de elaboração conceitual em aulas de matemática. In: GRANDO, Neina I. (Org). *Educação Matemática: processos de pesquisa no ensino fundamental e médio*. Passo Fundo: Ed Universidade de Passo Fundo; Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009.
- CARAÇA, Bento Jesus. *Conceitos fundamentais da matemática*. Lisboa: Gradiva, 1998. 350 p.
- FÉLIX, Vanderlei Silva. *Educação matemática: teoria e prática da avaliação*. Passo Fundo: Clio Livros, 2001. 263 p.
- GUTIRRE, Liliane dos Santos. História da matemática e suas potencialidades pedagógicas. In: FOSSA, John A. (Org.). *Presenças Matemáticas*. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2004. 260 p.
- RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Matemática e suas Tecnologias*. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico: Porto Alegre, RS: SE/DP, 2009. 314 p.

PIBID FURG – NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA¹³

Kathleen Kate Dominguez Aguirre¹⁴

Nathaly de Lima¹⁵

Francine Barboza de Souza¹⁶

Carmem G. Burgert Schiavon¹⁷

Resumo: Este artigo é baseado no relato de atividades realizadas no Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. As ações aqui relatadas ocorreram na Escola Mascarenhas de Moraes no Bairro Cidade Nova, com a turma 71. As atividades realizadas com esta turma tiveram como objetivo a reflexão sobre História e preconceitos historicamente desenvolvidos, como forma de permitir ao aluno a ótica de ser construtor da sua história, assim como possível atuante na luta contra os preconceitos presentes no cotidiano.

Palavras-chave: PIBID História. Preconceito. Diversidade.

INTRODUÇÃO

O projeto a que nos referimos neste artigo teve início em 2014 com a nova coordenação da Profa. Dra. Carmem Schiavon. Neste último ano foram realizadas oficinas, aulas, reuniões e vivências em conjunto com os bolsistas e voluntários do último edital. Entre os pibidianos estavam alunos do curso de graduação em História da FURG, de diferentes anos, para alguns o projeto constituía uma nova experiência, para outros uma continuidade aos anos anteriores no programa, e ao mesmo tempo uma ruptura ao antigo projeto que, coordenado pela Prof. Dr. Derocina Sosa, voltava-se para o ensino nas áreas rurais de Rio Grande.

Com o acompanhamento de um professor supervisor, o intuito do Programa é aproximar os estudantes acadêmicos da realidade escolar e, como proposta do subprojeto História, de acordo com a lei 10.639/03 implantar o estudo de cultura Afro-brasileira na sala de aula.

No ano de 2014, os pibidianos da História foram divididos em dois grupos, supervisionados pelos professores Rafael e André, também bolsistas do PIBID e professores da rede pública de ensino. As atividades foram realizadas nas escolas estaduais Mallet e Mascarenhas de Moraes.

As ações que constam neste texto refletem sobre as atividades com alunos de 7º ano (Turma 71), da Escola Mascarenhas de Moraes, no turno matutino. A escola que passou a ser chamada Escola Estadual de Ensino Médio Politécnico tem atendido suas últimas turmas de ensino fundamental e será voltada apenas para o médio. No ano de 2014 atendia 369 dos bairros Carreiros, Cidade Nova, Miguel de Castro Moreira, Santa Rosa e Cidade de Agda. Na sua estrutura física contém biblioteca, praça de esportes, cozinha, salão de eventos, sala de vídeo, sala de informática e laboratório (estes dois últimos nunca puderam ser utilizados).

Encontrávamos a turma quinzenalmente com os estudantes. Iniciamos as atividades com ações de reconhecimento da turma, a partir de observações, entrevistas e pesquisas sobre a comunidade escolar. Após a primeira interação com a realidade dos estudantes partimos para a realização de atividades e, ao longo do ano, procuramos várias formas de adaptação do ensino de História aos interesses dos alunos.

ALUNOS DA TURMA 71 COMO A(U)TORES DA SUA HISTÓRIA

Os alunos acima têm entre 13 e 16 anos. Residem nos bairros próximos ao Bairro Cidade Nova e, mesmo compartilhando costumes muito próximos, têm diferentes perspectivas de vida. Alguns estão em intenso conflito de relacionamento entre si, com a

escola ou a família. Difícil desafio prender a atenção de todos os estudantes presentes na foto. Falar sobre passado, como desabafava o professor titular, era um esforço a toa, pois nem sequer parecia incitar curiosidade. A proposta do

13 O presente trabalho foi produzido como reflexão final em contribuição ao subprojeto História (2014) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio Grande.

14 Kathleen Aguirre é licenciada em História pela FURG (2015) e mestrandia do Programa de Pós Graduação em História –PPGH (FURG) katedominguezaguirre@gmail.com

15 Nathaly de Lima é licencianda em História pela FURG. nathalylima1994@yahoo.com

16 Francine Barboza de Souza é licencianda em História pela FRUG. fraanbarboza@hotmail.com

17 Carmem G. Burgert Schiavon Professora Dr. do curso de História FURG, do Programa de Pós Graduação em História FURG (PPGH) e coordenadora do PIBID subprojeto História. cgbschiavon@yahoo.com.br

professor André era pensar a ciência histórica a partir do cotidiano e vivências dos alunos e reservar aos conteúdos programáticos da escola extensão secundária nas aulas de duas horas/aula semanais.



A Tuma 71, no final da primeira aula com o PIBID História e professor supervisor.

Como atividade concluinte – o que é relativo pela permanente necessidade de conhecimento mútuo entre a turma e o educador – das ações de reconhecimento do público com o qual iríamos atuar, propomos uma dinâmica em que todos os alunos pudessem expressar suas principais expectativas em relação ao ensino de história e interesses sobre o mesmo no cotidiano escolar. A turma iniciou a atividade respondendo a um questionário pré-elaborado, que exigia informações pessoais como idade, qualidades, interesses, frases de músicas, tarefas que mais interessavam na escola, e para quem serviria a História. A proposta foi organizar entre todos os questionários um perfil comum à turma. Nenhum dos questionários levou nome do aluno para que os mesmos fossem trocados depois pela turma. Após este primeiro momento a turma fora organizada em círculo onde, a cada leitura de perfil a turma deveria descobrir a quem pertencia o mesmo. Cada aluno adivinhado faria a leitura do próximo perfil.

Todos participaram da atividade, mas houve certa dificuldade em “apartar” as tensões entre alguns alunos, que procuravam nas diferenças de interesse ou nas respostas dos colegas motivos de provocação pessoal. O professor titular explicou que o caso já estava sendo acompanhado pela direção e coordenação pedagógica da escola. Porém, com a parceria entre alunos, pibidianas e professor supervisor, foi possível concluir a atividade de forma positiva. A partir das histórias particulares, discutimos a relevância da ciência histórica para a vida.



Em roda a turma realiza a leitura dos Perfis para identificar cada colega.

Em concordância com a turma, construiu-se um painel a partir dos perfis. O trabalho foi intitulado pelos alunos “*Descobrimo quem somos*” e exposto no corredor da escola em frente à sala da turma 71, o que resultou um fenômeno gratificante na saída da aula: alunos em peso das outras turmas liam curiosamente os perfis do cartaz, enquanto os produtores do mesmo explicavam o que continha e o sentido da atividade assim como a proposta do PIBID na escola.



Confecção do cartaz “*Quem somos nós*” da turma 71. Alunos da escola observando a exposição do cartaz.

Ao longo do ano letivo, as tarefas foram projetadas neste sentido. Os alunos, a partir de suas histórias pessoais foram incentivados através de aulas dialogadas e exposições através de filmes, músicas e imagens a pensar as Histórias da escola

e da educação no Caderno de Histórias do PIBID, projeto este em parceria entre as escolas estaduais Marechal Emílio Luiz Mallet e Marechal Mascarenhas de Moraes, onde cada turma atendida possuía um caderno e, dividida em duplas ou trios, semanalmente tinham oportunidade de contar histórias ilustradas sobre acontecimentos no ambiente escolar. Ao início de cada História os autores seriam identificados através de fotos. A possibilidade de ter uma história publicada em um livro através do PIBID da FURG semeou entre os alunos grande burburinho, engajamento e responsabilidade com a atividade, provocando relações de cobrança entre eles mesmos, graças à expectativa de ter o caderno em mãos. O planejamento das aulas, portanto, direcionava-se para o cotidiano e os interesses dos próprios alunos de forma que aprendam a lidar com os princípios da vida social.

Dentre outras, a História é a disciplina que concentra grandes possibilidades de contribuir para o desenvolvimento da consciência social do aluno. Além disso, é ela, igualmente, que possibilita ao homem a oportunidade de apropriar-se de seu passado e usá-lo como recurso para criar o seu futuro. (FRANCO, 1982: p.25)

Neste sentido, em aulas que tinham como conteúdo programático a “Revolução Industrial” optamos por trabalhar o tema *exploração*, onde, por escolha dos próprios alunos nos organizamos novamente em roda para discutir as condições de trabalho de suas famílias e amigos, a lógica da sociedade capitalista e as desigualdades de classe, o que desembocou em reflexões públicas sobre as perspectivas de vida de cada um.

A partir desta discussão propomos a construção de matérias para um jornal, onde, em uma coluna sobre trabalho cada um escreveria uma carta ou um poema sobre trabalho, condições do mesmo e reivindicações trabalhistas. Para esta atividade demos pinceladas sobre movimentos trabalhistas durante a Revolução Industrial, como o Cartismo e o Ludismo. Como paralelo foi interessante perceber nas produções dos alunos as diferentes constituições de família relatadas por eles e conflitos no seio da família de cada um, como o sentimento por não residir com os pais, ou a prisão do pai de um aluno, contada aos colegas com muita normalidade.

Ao aproximar-se o final do ano letivo, e percebendo a necessidade de discutir questões sobre diversidade e preconceito, propomos duas dinâmicas em que os alunos refletiriam suas perspectivas sobre o mundo e os outros, assim como suas abordagens preconceituosas no cotidiano social.

A penúltima atividade do ano foi escolhida com a finalidade de refletir os determinismos das relações e conflitos sociais. Para esta aula utilizamos fisicamente a sala de aula. Colamos em toda a volta cartazes referentes a lugares de socialização como praça, hospital, empresa, salão de beleza e entre outros e logo após colamos nas costas de todos, incluindo os professores, sem que os próprios soubessem o que foi colado nas próprias costas estereótipos e identidades, conhecidos como as minorias: mulher, homossexual, deficiente físico, idoso, profissional do sexo entre outros.

Logo foi escolhido um aluno e pedimos que a turma escolhe em qual dos lugares indicados nos cartazes distribuídos na sala de aula o colega deveria ficar e o porquê. Essa aula rendeu um ótimo debate. A participação fora tão intensa que estavam presentes alunos de outra turma. Pudemos fazer com que eles pensassem bastante sobre os estereótipos e rótulos que muitas vezes são postos na sociedade sem que reflitamos sobre. O ápice final da atividade foi a ação do aluno que estava identificado como *homossexual*, e que discursava que independente de sua identidade tinha o direito de estar presente em qualquer um dos lugares e que isso não se referia ao seu caráter.

Concepções de superioridade de cultura, de superioridade de raça são passadas pela escola em todos os níveis de ensino e introjetadas por professores e alunos. Enquanto os primeiros perpetuam, através de seu discurso, essas idéias, os alunos as assimilam e reproduzem a partir de gestos e comportamentos. (FAVERO, 2007: p. 1-2)

Como atividade final do ano letivo propomos a oficina aprendida com colegas do PIBID, composta pela confecção de bonecas Abayomi de origem Yurubá. Ao início da atividade os alunos fizeram a leitura da contextualização sobre a dinâmica que explicava a intensidade de carinho que compõe a História das bonecas africanas. As bonecas Abayomi, durante o tráfico negreiro, era um presente das mães para acalantar seus filhos em meio ao sofrimento. As bonecas eram produzidas com tecido das roupas das próprias mães rasgados manualmente. Após discutirmos o sentido da atividade e até mesmo o significado de alguns conceitos proferidos preconceituosamente pelos alunos.

Discutimos também as atividades voltadas para a cultura afro-brasileira apenas em uma semana do ano letivo e a importância de sua disseminação do cotidiano da escola. E isso pôde contribuir sobre a necessidade da criação da lei 10639/03 regulamentando o ensino de cultura afro-brasileira nas instituições de ensino. O artigo *A lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na educação básica* de Jocéli Domanski Gomes dos Santos contribui para esta discussão e diz

Ensinar História da África aos alunos brasileiros é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar brasileira. Com a lei sancionada, tornando obrigatório o ensino da História dos afro-brasileiros e africanos no ensino fundamental e médio. (SANTOS p.1)

Através da escola, portanto, expandimos a história da cultura afro-brasileira, na tentativa de problematizar e eliminar o preconceito e os estereótipos sobre a África e suas variadas culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, através das atividades, que o PIBID como projeto de extensão contribui junto a diferentes comunidades escolares, assim como para a formação do profissional professor. No presente relato apresentamos experiências de uma turma em especial, e de apenas duas bolsistas do PIBID História. Porém, como um projeto muito mais amplo na Universidade Federal do Rio Grande e em muitas outras que se espalham pelo território nacional, o mesmo certamente tem contribuído para repensar e transformar o ensino básico brasileiro e até mesmo a formação de professores.

Acreditamos na profissão-professor como ação junto à transformação social. Para tanto é necessário estar envolto das questões emergentes e das demandas que o ambiente de ensino exige/produz. O PIBID de História contribui para maior preparação no enfrentamento das dificuldades cotidianas e da produção de saberes socialmente úteis para o(s) público(s) específico(s) do ensino básico. Específicos porque uma turma nunca é ideal e o aluno nunca é único. São necessários preparação e conhecimento prévio da turma, desenvolvendo uma relação de respeito e aprendizagem mútua, através do ato dialógico do ensino.

As atividades e reflexões do último ano de 2014 contribuem para nossa formação, ao passo que nos possibilitam novas experiências na interação com diferentes públicos, sejam estes os colegas pibidianos ou alunos de escola pública, todos com experiências diferentes de escolaridade, comunidade e família, com outras perspectivas formadas sobre o mundo.

(...) os estudos históricos desempenham um papel importante, na medida em que contemplam pesquisas e reflexões das representações construídas socialmente e das relações estabelecidas entre os indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social, em uma época. Nesse sentido, o ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial. (BRASIL, 1998: p.34)

Assim, o PIBID de História provoca a reflexão não apenas nas relações dos grupos envolvidos, mas das próprias experiências individuais. Ou seja, este leque de abordagens só tende a contribuir para nossa atuação profissional, ao passo que estaremos basicamente preparados para o relacionamento com os diferentes públicos na busca de seus anseios e interesses para o conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

- NRE disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/uniaodavitoria/arquivos/File/Equipe/Disciplinas/Biologia/A_LEI_10639_03_E_A_IMPORTANCIA_DE_SUA_IMPLEMENTACAO.pdf> Acesso em 15 de Janeiro de 2015
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história. 3º e 4º Ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FAVERO, Yvie. *As crianças e a lei 10.639/03*. In.: *Jornal Bolando Aula*. Ano II, nº 80, julho de 2007.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global Ed., 1982.

EXPLICAÇÕES DOS ESTUDANTES PARA O DIA E A NOITE – UMA INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Daniel Gustavo Benvenuti¹⁸

Cristine Inês Brauwert¹⁹

Andréia Spessatto De Maman²⁰

Sônia Elisa Marchi Gonzatti²¹

Resumo: No contexto do projeto de extensão “Desvendando o céu: Astronomia no Vale do Taquari”, são oferecidas quatro oficinas, cujo objetivo geral é contribuir para a melhoria do ensino de Astronomia na região e na divulgação da cultura e conhecimento científicos. Quanto aos objetivos específicos, as oficinas visam a aprofundar temas de Astronomia geralmente desenvolvidos nos currículos da Educação Básica. Neste trabalho, serão analisadas as explicações dos estudantes para a ocorrência dos dias e das noites, que é explorado na oficina “Fenômenos do dia a dia”. Esta oficina tem como objetivo explicar os fenômenos astronômicos do cotidiano, como o dia e a noite, estações do ano, os movimentos de rotação e translação, entre outros. Serão compartilhados alguns resultados provenientes da análise dos questionários prévios e posteriores, que são aplicados com alunos participantes da oficina. No pré-questionário que é respondido pelos alunos, lhes é solicitado um desenho ilustrativo ou uma resposta descritiva para a causa dos dias e das noites. Esta questão foi escolhida para análise tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos alunos na sua resolução e a riqueza de concepções que são evidenciadas acerca do tema. Foram analisadas e comparadas as respostas de 45 questionários prévios e posteriores. Os resultados são usados para qualificar as oficinas e as atividades realizadas. No questionário prévio, verificou-se que 18 participantes relacionavam o dia com a aparição do Sol e a noite com a aparição da Lua; no pós-questionário, embora haja indícios de que os estudantes compreenderam o movimento da rotação, essa concepção, de Lua no céu somente à noite, permanece: são 16 estudantes que permanecem com esse argumento, o que sinaliza a falta do hábito de observar o céu e o desconhecimento de que a Lua, a depender da fase, está visível no céu diurno. Por outro lado, no pré-questionário, apenas 15 participantes relacionaram dia e noite à rotação da terra, enquanto no posterior obteve-se 27, tendo-se um avanço de 80%. Esse resultado sinaliza que a oficina tem contribuído para produzir explicações mais adequadas para o fenômeno em questão. É possível identificar outras concepções prévias, tais como influência de outros planetas (2) e translação da Terra – (3); no questionário posterior, essas concepções aparecem com apenas uma incidência cada. Assim, conclui-se que os objetivos da oficina têm sido alcançados, embora fique evidenciado que alguns aspectos de astronomia observacional precisam ser melhor desenvolvidos, especialmente no que diz respeito ao ensino de Astronomia nas escolas com base em observações.

Palavras-chave: Concepções prévias. Dias e Noites. Ensino de Astronomia. Extensão Universitária.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O projeto de Extensão “Desvendando o céu – Astronomia no Vale do Taquari” ocorre no Centro Universitário Univates desde 2009, e tem como objetivo contribuir com a formação e a prática profissional dos professores para a inserção de temas de Astronomia nos diferentes níveis curriculares da Educação Básica, além de realizar sessões de observação do céu com telescópio, binóculos e a olho nu, visando a estimular os participantes a terem gosto pela ciência da Astronomia e divulgar a cultura científica e o conhecimento contemporâneo.

Inicialmente o projeto desenvolvia cursos de extensão de 40 horas semestrais, que abordavam os mais diversos temas da área da Astronomia, como técnicas de observação noturna, localização espacial e curiosidades gerais da área e realizava sessões noturnas dirigidas no observatório da Instituição.

Após algumas reformulações, a partir de 2012, as ações começaram a ser desenvolvidas e articuladas no formato de quatro oficinas com o objetivo de ilustrar, complementar e aprofundar temas desenvolvidos nas escolas, abordados em livros didáticos e citados em documentos oficiais. Além de permanecer com as sessões de observação noturna, onde também são realizadas pequenas exposições orais, que têm como objetivo auxiliar na compreensão do astro visível e na localização espacial do mesmo.

Todas as ações do projeto são desenvolvidas no âmbito da extensão, que conforme Síveres (2010), é um espaço de articulação e construção de aprendizagens, por isso, cabe destacar a pertinência de analisar até que ponto as ações

18 Centro Universitário UNIVATES, Engenharia Mecânica, daniel.benvenuti@hotmail.com

19 Centro Universitário UNIVATES, Ciências Exatas, cbrauwert@univates.br

20 Centro Universitário UNIVATES, andreiasdm@yahoo.com.br

21 Mestre, Centro Universitário UNIVATES, soniag@univates.br

desenvolvidas no âmbito do ensino não-formal contribuem para a evolução da aprendizagem de temas científicos pelos estudantes.

As quatro oficinas que são oferecidas têm seus temas pré-definidos, baseados nas solicitações dos professores que foram atendidos pelo projeto. O interesse por estes temas, geralmente está associado a uma complementação ou introdução ao assunto que será ou está sendo tratado na sala de aula. Outro motivo que os leva a procurar o projeto é a falta de formação específica pela área, o que os deixa muito inseguros para desenvolver o conteúdo. Além disso, a uma carência de materiais adequados, que apresentem o conteúdo de forma clara correta. (NARDI E CARVALHO, 1996; CANALLE et al, 1997; LANGHI e NARDI, 2004, 2009; LEITE E HOUSUME, 2007; LANGHI, 2011)

A oficina “Dimensões do Sistema Solar” trabalha com uma abordagem tridimensional do Sistema Solar, por meio de escalas para representar distâncias e tamanho dos astros. Já a oficina “Fenômenos do dia a dia” realiza atividades ilustrativas aos movimentos terrestres, simulando os fenômenos que ocorrem no nosso planeta, como estações do ano, o dia e a noite e eclipses. A oficina “Movimentos planetários e Leis de Kepler” é direcionada a alunos do Ensino Médio, por tratar de assuntos pertinentes a esta etapa do currículo escolar. Por último, a oficina “Histórias das principais constelações” é voltada a alunos das Séries Iniciais, pois nela são contadas lendas e desenhadas principais constelações do Hemisfério Sul com o auxílio de um liga pontos.

A OFICINA FENÔMENOS DO DIA A DIA E O OBJETO DE ESTUDO

Na oficina “Fenômenos do dia a dia”, são discutidos e demonstrados tridimensionalmente alguns fenômenos astronômicos observados no Planeta Terra, como dias e noites, estações do ano, fases da Lua e eclipses, decorrentes dos movimentos principais da Terra: rotação e translação. Durante as atividades são discutidos conceitos e funcionalidades, como o eixo de rotação da Terra, sua inclinação, localização dos trópicos, polos e a linha do equador terrestre. Essa oficina foi a mais solicitada por professores no ano de 2014.

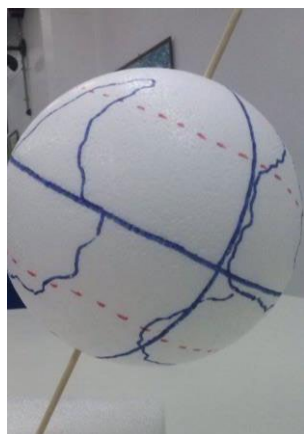
O desenvolver da oficina se inicia a partir de um questionário de ideias prévias, que se torna o fio condutor das atividades, conforme HARRES (2012), cada aprendizado ou interação que o aluno já teve com o assunto é importante, pois fundamenta a nova informação da situação a ser construída. Neste sentido as atividades são conduzidas de forma a contemplar as questões que foram respondidas no questionário prévio.

O questionário é composto por 8 questões, conforme é apresentado no Anexo 1. Uma das questões do questionário solicita que os alunos produzam um desenho ilustrativo ou uma resposta descritiva para a causa dos dias e das noites. Tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos alunos e a riqueza de concepções sobre o tema, esta foi a questão escolhida para uma análise mais detalhada. Portanto, os dados apresentados e analisados neste trabalho são decorrentes da sistematização e categorização das respostas de um grupo de 45 estudantes que respondeu ao questionário antes e depois da participação na oficina.

Na continuidade da oficina, a atividade desenvolvida é baseada na proposta de CANALLE (1999) que faz uso de bolas de isopor para representar a Terra em diversas posições, de palitos de churrasco para simular o eixo terrestre, de uma lâmpada de 60 W para simular o Sol, isso em um ambiente escuro para melhor visualização.

Inicialmente os alunos decoram a bola de isopor utilizando canetinhas coloridas, ilustrando os continentes, os polos, os trópicos e a linha do Equador. Em seguida fixam o palito de churrasco que serve para lustrar o eixo terrestre.

Figura 1: ilustração da montagem da bola



Crédito: dos autores.

Depois, recebem uma base de isopor para fixar o eixo do planeta, para que sirva de apoio para o mesmo. Neste momento faz-se uma discussão sobre a definição dos polos, do eixo de rotação, e de sua inclinação em relação a sua órbita.

Após fixar o eixo, os participantes são instigados a posicionar suas representações de Terra em diferentes posições ao redor de uma lâmpada colocada ao centro da sala, a qual representa o Sol. Assim cada “Terra” deverá representar a posição do planeta em determinada estação do ano, que é combinada com cada grupo.

Neste momento surgem muitas dúvidas e incoerências sobre o posicionamento do planeta em cada estação. Uma delas refere-se ao afastamento da Terra em relação ao Sol, pois não é considerado o eixo de inclinação da Terra. Também não associam o período de 12 meses com $\frac{1}{4}$ para cada estação. Quanto aos dias e as noites, os participantes associam o dia somente com a aparição do sol e a noite com a lua, não relacionando com outras características, como a lua nova, momento em que a lua é visível durante o dia, por exemplo.

Figura 2: Posições orbitais da Terra em relação às estações do ano.



Realizados os ajustes necessários, inicia-se o momento de explicações quanto aos fenômenos que explorados com esse modelo. Dentre eles, as estações do ano, a ocorrência dos dias e das noites, as fases da lua e eclipses, que são demonstrados utilizando-se uma pequena bola de isopor para a simulação. Durante toda a atividade o questionamento sempre está aberto e acontece de maneira constante, tanto por parte dos ministrantes quanto dos participantes. Também são discutidas curiosidades como: Sol da meia-noite, incidência solar em diferentes latitudes, Aurora Boreal, entre outros.

Fenômenos como estes fazem parte do cotidiano, porém são pouco compreendidos de maneira científica e correta pela maioria das pessoas, mesmo que muitas vezes até façam parte dos currículos das escolas.

APORTE TEÓRICO

Os temas desenvolvidos nas oficinas foram escolhidos por serem assuntos que estão ao alcance da experiência dos estudantes. Para Tignanelli (apud LANGHI e NARDI 2010), os principais conteúdos de Astronomia que deveriam estar presentes no ensino fundamental são os relacionados aos fenômenos observacionais. Por isso a atenção deste trabalho está voltada a ocorrência dos dias e das noites. Além disso, Langhi e Nardi (2010), em um estudo sobre formação de professores, apontam sete conteúdos considerados essenciais para a construção de bases sólidas para o conhecimento dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. São eles: forma da Terra; campo gravitacional; dia e noite; fases da lua; órbita terrestre; estações do ano; Astronomia observacional.

Embora muitos destes conteúdos estejam citados nos currículos escolares, nem sempre são desenvolvidos e trabalhados de maneira correta e coerente pelos professores nas escolas. Este é outro motivo que leva os professores a procurar as oficinas. Muitos deles não se sentem seguros para desenvolver alguns conteúdos e necessitam de auxílio para suas práticas de sala de aula. Além disso, existe o distanciamento entre os resultados das pesquisas em ensino e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas. Estas são algumas das razões das ações desenvolvidas pela extensão, com o intuito de amenizar lacunas aproximar a universidade da escola e contribuir com a divulgação e educação científicas dos estudantes.

Quanto ao tema dias e noites, em uma análise de diversas pesquisas, Langhi (2004) destaca que os dias e noites são o fenômeno com a maior diversidade de respostas quando são estudadas as concepções alternativas, mais comuns entre alunos e professores. Em outra análise, realizada por Leite (apud Langhi, 2004, p. 2), na qual foram avaliados dezessete professores de ciências entre 5º e 8º séries da rede pública de ensino de São Paulo, encontrou-se uma grande dificuldade por parte dos participantes em articular respostas referentes ao fenômeno dos dias e noites.

METODOLOGIA DE TRABALHO

As respostas fornecidas pelos estudantes à questão “Faça um desenho ou esquema representativo que demonstre, na sua opinião, porque ocorrem os dias e as noites”, presente nos questionários aplicados pré e pós oficina foram sistematizadas e categorizadas, fornecendo os elementos para análise desse estudo. Em suas respostas, os participantes desenharam ou realizaram um esquema da posição dos astros, de forma que demonstraram como o planeta Terra estaria posicionado durante o dia ou à noite em relação ao Sol.

A amostra utilizada é composta por 90 esquemas de estudantes do ensino fundamental, sendo 45 de pré-concepções e 45 de pós-concepções. Para a análise foram selecionadas 5 concepções relacionadas à ocorrência dos dias e das noites, nas quais uma delas era a correta (movimento de rotação). Identificamos 5 níveis de compreensão nos quais podem ser distribuídas as respostas dos estudantes: I- Rotação; II- Associação do dia com o sol e da noite com a lua; III- Translação; IV- Planetas são responsáveis pela ocorrência do dia e da noite e V- sem associação. Através desses níveis foi realizada uma avaliação da concepção de cada estudante para a análise dos resultados. A seguir é apresentado um quadro que ilustra o número de incidências no pré e pós-questionário.

Quadro1: Concepções prévia e posteriores aplicação do questionário

| Justificativa | Incidência | | | |
|---|----------------|------|----------------|------|
| | Pré-concepções | | Pós-concepções | |
| | N° | % | N° | % |
| Rotação | 15 | 33,3 | 27 | 60 |
| Associação dia/sol e noite/lua | 18 | 40 | 16 | 35,6 |
| Translação | 3 | 6,7 | 1 | 2,2 |
| Planetas são responsáveis pelo dia/noite | 2 | 4,4 | 1 | 2,2 |
| Sem associação | 7 | 15,6 | 0 | - |
| Total | 45 | 100 | 45 | 100 |

No pré-questionário, o volume maior de respostas centrou-se na relação do dia com a aparição do Sol e a noite com a aparição da Lua totalizando 18 incidências. No pós questionário, embora haja indícios de que os estudantes compreenderam o movimento da rotação, essa concepção, de Lua no céu somente à noite, permanece: são 16 estudantes que permanecem com esse argumento, o que sinaliza a falta do hábito de observar o céu e o desconhecimento de que a Lua, a depender da fase, está visível no céu diurno. Por outro lado, no pré-questionário, apenas 15 participantes relacionaram dia e noite à rotação da terra, enquanto no posterior obteve-se 27 incidências, sinalizando um avanço de 80%. É possível identificar outras concepções prévias, tais como influência de outros planetas (2) e translação da Terra – (3); no questionário posterior, essas concepções aparecem com apenas uma incidência cada. Esse resultado nos mostra que a oficina tem contribuído para produzir explicações mais adequadas para o fenômeno da ocorrência dos dias e das noites.

RESULTADOS ENCONTRADOS

Os resultados da análise das concepções prévias apontam que os participantes não têm o hábito de olhar para o céu, pois a astronomia observacional não é associada com o desenho representado. Porém quando questionados sobre a lua nova, todos afirmam já terem visto no céu na decorrência de um dia, neste caso, acabam se contradizendo com a sua concepção inicial. Esse fato pode ser explicado devido ao fato de que a astronomia observacional é muito pouco trabalhada nas escolas; quando questionados e estimulados a observar o céu, os estudantes e também professores se dão conta que a Lua está no céu de dia; entendemos que essa discussão é necessária nas oficinas e salas de aula para desconstruir a concepção de que a noite é explicada pela presença da Lua.

Na comparação entre os pré e pós-questionários para avaliar quanto a oficina tem contribuído para evolução dos conceitos referentes aos dias e às noites, é possível afirmar que existe uma evolução por parte dos participantes, as quais a equipe atribui à forma de como a oficina é conduzida e às discussões realizadas, com diversas intervenções e questionamentos dos participantes e, em especial, devido à utilização de recursos tridimensionais, como bolas de isopor e lâmpada. Porém a concepção alternativa de associar o dia apenas com o sol e a noite com a lua, continua em grande número nos pós questionários, indicando que ainda existem melhorias a serem implementadas na oficina.

REFERÊNCIAS

CANALLE, J.B.G.; TREVISAN, R.H.; LATTARI, C.J.B. Análise do conteúdo de Astronomia em livros de Geografia do 1º Grau. . Cad. Bras. Ens. Fis., v. 14, n. 3, pp. 254-263, dez. 1997.

CANALLE, João. B. G. Explicando Astronomia básica com uma bola de isopor. Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 16, n. 3, p. 314-331, 1999

HARRES, João Batista Siqueira et al. As ideias dos alunos nas pesquisas de formação inicial de professores de ciências. Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 2012, vol. 18, n. 1, pp. 55-68. ISSN 1516-7313

LANGHI, R. Ideias de Senso Comum em Astronomia. Observatórios Virtuais – Ideias de Senso Comum. 2004. Disponível em: <http://telescopiosnaescola.pro.br/langhi.pdf> Acesso em: 18 mai. 2015

LANGHI, R. Educação em Astronomia: da revisão bibliográfica sobre concepções alternativas à necessidade de uma ação nacional. Cad. Bras. Ens. Fis., v. 28, n. 2, pp. 373-399, ago/2011.

LANGHI, R.; NARDI, R. Um estudo exploratório para a inserção da Astronomia na formação de professores dos Anos Iniciais do ensino fundamental. In: IX EPEF – Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. Jaboticatubas, MG, 2004.

LANGHI, R.; NARDI, R. Ensino de Astronomia: erros conceituais mais comuns presentes em livros didáticos de ciências. Cad. Bras. Ens. Fis., v. 24, n. 1, pp. 87-111, ab/2009. LANGHI, R; NARDI, Roberto. Formação de professores e seus saberes disciplinares em Astronomia essencial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ensaio, v. 12, n. 02, pp. 205-224, mai-ago/2010

LEITE, C.; HOSOUME, Y. Os professores de Ciências e suas formas de pensar a Astronomia. Revista Latino-americana de Educação em Astronomia – RELEA, n. 4, p. 47-68, 2007.

NARDI, R.; CARVALHO, A.M.P. Um estudo sobre a evolução das noções de estudantes sobre espaço, forma e força gravitacional do planeta Terra. Investigações em Ensino de Ciências, v. 1, p. 132-144, 1996.

SIVERES, L. A extensão como um princípio de aprendizagem. Revista Diálogos: Universidade do Século XXI: a contribuição da extensão na busca da aprendizagem. Brasília, vol. 10, p. 8-17, 2008. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/1946/1266>. Acesso em 01 de Abril de 2015.

ANEXO 1

1. Faça um desenho ou esquema representativo que demonstre, na sua opinião, por que ocorrem os dias e as noites.
2. Em sua opinião, quais são os fatores principais que explicam a ocorrência das estações do ano.
3. Sabemos que a duração dos dias (as horas de sol) não é a mesma ao longo do ano. Você sabe se há algum dia do ano em que o dia e a noite tem exatamente a mesma duração?
 - a) Não há um dia com essa característica
 - b) Um dia. Qual? _____
 - c) Dois dias. Quais? _____
 - d) Outra resposta. _____
4. Na nossa latitude (Lajeado, ~30° Sul), há algum dia que o Sol incide a pino (90° acima do plano do horizonte)? Se você respondeu que sim, em que dia(s) isso ocorre? Explique.
5. O dia mais curto do ano, e o dia mais longo do ano, para o hemisfério Sul, respectivamente, ocorrem em datas próximas a:
 - () 21 de março e 21 de dezembro
 - () 21 de junho e 23 de setembro
 - () 21 de dezembro e 21 de junho
 - () 21 de junho e 21 de dezembro
 - () 21 de março e 23 de setembro
6. O que ocorre com a duração dos dias (com a quantidade de horas nas quais temos luz solar), durante a primavera até o início do verão:
 - a. Aumentam b. Diminuem c. Permanecem igual d. Outra opção: _____
7. O que ocorre com a duração dos dias (com a quantidade de horas nas quais temos luz solar), durante o verão até o início do outono:
 - a. Aumentam b. Diminuem c. Permanecem igual d. Outra opção: _____
8. Em sua opinião, qual o fator que determina a ocorrência de um eclipse (solar ou lunar)?

O RELÓGIO DO SOL COMO UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA JUNTO AO PIBID

Andressa Martins¹

Karla Jaqueline Souza Tatsch²

Lozicler Maria Moro dos Santos³

Resumo: Entende-se como importante focar o aprendizado de conceitos matemáticos baseados em atividades que envolvam observações e reflexões pelos alunos como fator que contribui na construção de conhecimentos. Nessa atividade de ensino e aprendizagem, aplicada em turmas com alunos do Ensino Fundamental, que participam do PIBID, de uma escola estadual de Santa Maria/RS, onde realizou-se a construção de relógios do sol e analisou-se a projeção da sombra solar constatando a verificação dos horários correspondentes. Por meio da experiência, foi possível abordar aspectos históricos que envolvem a notação do tempo, ano, mês, dia, hora, minuto e segundo. Também é relevante destacar os aspectos multidisciplinares que foram valorizados nessa experiência, entre os quais estão o destaque do Sol nas diversas funções vitais do universo, a determinação do meridiano local e dos pontos cardeais, juntos à medida e construção de ângulo, e de conceitos como bissetriz, perpendicularidade, circunferência e semelhança. A oportunidade de situações de aprendizagem com esse enfoque viabilizam a aprendizagem pela curiosidade e pela descoberta, contribuindo para a construção do aprendizado dos estudantes, vindo ao encontro da necessidade de permitir a construção de competências e habilidades destacadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), por meio da representação, comunicação, investigação, compreensão e contextualização sócio cultural. Desta forma, a aprendizagem da matemática exige um processo significativo de ensino, que precisa explorar uma gama de ideias e relações entre fatos e conceitos, de modo a incorporar, na prática educativa, os contextos do mundo real, valorizando as experiências e conquistando o envolvimento dos alunos. Estudar e entender alguns dos aspectos relacionados ao processo de ensino aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental, investigar diferentes métodos de ensino, bem como diferentes recursos que podem contribuir para o aprendizado do aluno, permite que reflexões sejam feitas a respeito das diferentes formas com que o aluno aprende e, certamente, poderão contribuir para essa prática.

Palavras-Chave: PIBID. Relógio do Sol. Ensino e aprendizagem. Ensino Fundamental. Matemática.

INTRODUÇÃO:

Este trabalho apresenta resultados da experiência em uma escola estadual, na cidade de Santa Maria – RS, onde o subprojeto PIBID Matemática do Centro Universitário Franciscano está inserido.

As atividades pedagógicas foram elaboradas a partir do interesse das bolsistas, em contribuir para o desenvolvimento do conhecimento matemático dos alunos atendidos, visando estimular o raciocínio e a participação.

Com enfoque na utilização da construção do relógio do sol para o ensino, preocupou-se em evidenciar o aluno como sujeito do processo educativo e valorizar a necessidade de uma proposta de trabalho que desperte seu interesse e participação, como ponto forte na construção do conhecimento.

Além disso, buscou-se por ações que não apenas estimulasse a participação do aluno, mas que também desenvolvesse algumas atitudes relacionadas a valores interpessoais, pois o aluno vivencia na construção do relógio do sol, situações do convívio cotidiano, tais como respeito, organização, trabalho coletivo, entre outros.

Por que os alunos apresentam dificuldades quando iniciam estudo sobre ângulos? Por que os professores relatam que uma das maiores dificuldades dos alunos relaciona-se com a construção de ângulos? Por que alunos do Ensino Fundamental erram muito quando resolvem exercícios relacionados com ângulos?

Foi desenvolvido nesse trabalho um estudo a respeito das diferentes dificuldades apresentadas pelos alunos de Ensino Fundamental quando estudam ângulos e que são discutidas em pesquisa e estudo sobre o tema. Analisando os estudos sobre ângulos e o relógio do sol dentro dos aspectos históricos da sua construção, tentar-se-á compreender as causas das dificuldades enfrentadas quando se aprende e quando se ensina ângulos e, como se dá o processo da construção do relógio do sol, dentro desses conhecimentos.

Além disso, identificou-se as principais dificuldades apresentadas por alunos de 6º ano do Ensino Fundamental da escola, quando necessitam dos conceitos de ângulos em outros temas da Matemática.

Percebe-se que é necessário estudar e entender alguns dos aspectos relacionados ao processo de ensino aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental, investigar diferentes métodos de ensino, bem como diferentes recursos que podem contribuir para o aprendizado do aluno, desta forma, permite-se que reflexões sejam feitas a respeito das diferentes formas com que o aluno aprende e, certamente, poderão contribuir para essa prática.

O importante é destacar a importância do ensino aprendizagem da matemática, por meio da construção do relógio do sol, visando trabalhar sobre ângulos e medidas, buscando ajudar o aluno a compreender conceitos desse conteúdo

matemático. Acredita-se que um trabalho em que o aluno tenha a experiência da troca, desenvolva entre outras coisas, o convívio em grupo, aprendendo a respeitar regras.

Nessa atividade de ensino e aprendizagem, aplicada em uma turma de alunos no ensino fundamental, que participam do PIBID, além de realizar a construção do relógio do sol com os alunos, analisou-se a projeção da sombra solar constatando a verificação dos horários correspondentes.

Por meio da experiência, foi possível abordar aspectos históricos que envolvem a notação do tempo, ano, mês, dia, hora, minuto e segundo.

Também é relevante destacar os aspectos multidisciplinares que foram valorizados nessa experiência, entre os quais estão o destaque do Sol nas diversas funções vitais do universo, a determinação do meridiano local e dos pontos cardeais, juntos à medida e construção de ângulo, e de conceitos como bissetriz, perpendicularidade, circunferência e semelhança.

Construir o conceito de ângulos por meio do relógio do sol e fortalecer o conhecimento sobre unidades de tempo, arquitetar com os alunos o relógio do sol, verificar seus conhecimentos em relação a ângulos, transformar unidades de medida de tempo: horas, minutos e segundos, investigar sobre pontos cardeais (Norte, sul, leste e oeste).

REFERENCIAL TEÓRICO

As constantes discussões sobre o lugar e o significado das competências e habilidades que são exigidas dos indivíduos na sociedade fazem com que a instituição ultrapasse a fronteira dos muros escolares e busque alternativas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. No caso da aprendizagem em matemática, essa preocupação resulta de uma forte pressão sobre a instituição escolar, para que a formação dos alunos zele pelo desenvolvimento de habilidades que vão muito além dos conhecimentos específicos e dos procedimentos dessa área.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1998, p. 38), “o aluno ao tentar compreender outras formas de resolver uma situação, poderá ampliar o grau de compreensão das noções matemáticas nela envolvidas”.

Em educação, o que se espera é que, a partir de situações de ensino e aprendizagem, os alunos sejam capazes de relacionar adequadamente informações, fatos, conhecimentos e habilidades para enfrentar situações cotidianas.

Conforme Dante (2005, p.12):

As rápidas mudanças sociais e o aprimoramento cada vez mais rápido da tecnologia impedem que se faça uma previsão exata de quais habilidades, conceitos e algoritmos matemáticos seriam úteis hoje para preparar o aluno para sua vida futura. Ensinar apenas conceitos e algoritmos que atualmente são relevantes parece não ser o caminho, pois eles poderão tornar-se obsoletos daqui quinze ou vinte anos, quando a criança de hoje estará no auge de sua vida produtiva. Assim, um caminho bastante razoável é preparar o aluno para lidar com situações novas, quaisquer sejam elas. E, pra isso, é fundamental desenvolver nele iniciativa, espírito explorador, criatividade e independência através da resolução de problemas.

Nesse contexto, a escola precisa oportunizar situações em que os alunos vivenciem a apropriação dessas posturas. No entanto, o que se pode perceber, em muitas realidades escolares, são aulas expositivas e repetição de exercícios de matemática, na preocupação da construção de habilidades.

Desta forma, evidencia-se a necessidade de aliar a esse trabalho a preocupação com a construção também de competências, valendo destacar que o conhecimento matemático não se consolida apenas como ideias prontas a serem memorizadas.

A aprendizagem da matemática exige um processo significativo de ensino, que precisa explorar uma gama de ideias e relações entre fatos e conceitos, de modo a incorporar, na prática educativa, os contextos do mundo real, valorizando as experiências e conquistando o envolvimento dos alunos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) o conhecimento só é pleno se for construído em situações diferentes daqueles que serviram para dar origem, para que seja possível transferir a novas situações e generalizá-las, os conhecimentos devem ser descontextualizados, para serem novamente contextualizados em novas situações.

Para D'Ambrósio (2007):

No entanto, o ponto que me parece de fundamental importância e que representa o verdadeiro espírito da matemática é a capacidade de modelar situações reais, codificá-las adequadamente, de maneira a permitir a utilização das técnicas e resultados conhecidos em outro contexto, novo. Isto é, a transferência de aprendizado resultante de uma certa situação nova é o ponto crucial do que se poderia chamar aprendizado da matemática, e talvez o objetivo maior do seu ensino (p. 44).

Neste sentido, deve-se considerar a matemática como um processo de construção, através da evolução das ideias, pois não é possível construir aquilo que está pronto.

Para viabilizar esse processo de construção, diferentes são as metodologias e estratégias que podem colaborar, dentre elas a resolução de problemas, que apresenta, como ponto forte, um aspecto motivador ao aluno.

O conhecimento matemático é apresentado em diversos livros didáticos de forma bastante isolada, sendo tratado como um conhecimento à parte, sem qualquer relação com outras áreas da ciência. D'Ambrosio (2007, p. 31) afirma que, “Do ponto de vista de motivação contextualização, a matemática que se ensina hoje nas escolas é morta, e poderia ser tratada como um fato histórico”. O professor precisa se desprender do comodismo dos livros didáticos e partir em busca de metodologias diferenciadas de ensino.

Precisa-se, segundo D'Ambrosio (2007), que o professor empenha-se no mundo dos alunos, na sua realidade, aproveitando cada oportunidade a fim de sugerir atividades para que o desenvolvimento do ensino aprendido da matemática seja com efeito, prazeroso e de forma clara. As dificuldades encontradas por alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem da matemática são reconhecidas em diferentes realidades escolares. Por um lado, o aluno não consegue entender a matemática que a escola lhe ensina, e, por vezes, chega à reprovação nessa disciplina, ou, mesmo que aprovado, sente dificuldade em utilizar o conhecimento matemático “adquirido”, não conseguindo efetivar acesso a esse saber de fundamental importância.

O professor, por outro lado, consciente de que não consegue alcançar resultados satisfatórios junto a seus alunos e tendo dificuldades de, por si só, repensar seu fazer pedagógico, procura novos elementos de como ensinar determinado conteúdo.

Segundo Freitas (2004), a utilização do material concreto nas aulas de matemática deve ser extremamente bem preparada, pois, como normalmente sua utilização é de forma livre, o educador deve ter ciência dos rumos que podem tomar porque senão corre o risco da atividade atingir dimensões não imaginadas e, longe de ser ruim, perder o sentido de sua utilização por não conseguir fazer com que o estudante realize as tão importantes abstrações empíricas e reflexivas.

Aprender a usar os materiais manipulados não é a mesma coisa que aprender matemática. Precisam ser usados de maneira correta e no tempo certo. Para ajudar nesta preparação, podem-se utilizar sequências didáticas que auxiliem o professor na visualização de como as atividades começarão, se desenvolverão e terminarão, sendo fundamental que os objetivos, metodologia e tempo de realização das atividades estejam bem claros.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido por meio da pesquisa-ação e bibliográfica realizada por meio de livros e documentos publicados, tendo uma abordagem qualitativa.

Caracterizou por um estudo sobre ângulos e na construção do relógio do sol, como material pedagógico matemático direcionado ao ensino dessa disciplina, onde foi elaborado uma sequência didática sobre a construção do relógio do sol, referentes às operações fundamentais, a qual foi aplicada na Escola Estadual Padre Rômulo Zanchi em Santa Maria na turma de 6º ano do ensino fundamental.

Nessa atividade de ensino e aprendizagem, consistiu na construção de relógios do sol com os alunos e foi analisado a projeção da sombra solar constatando a verificação dos horários correspondentes. Por meio da experiência, foi possível abordar aspectos históricos que envolvem a notação do tempo, ano, mês, dia, hora, minuto e segundo. Também é relevante destacar os aspectos multidisciplinares que foram valorizados nessa experiência, entre os quais estão o destaque do Sol nas diversas funções vitais do universo, a determinação do meridiano local e dos pontos cardeais, juntos à medida e construção de ângulo, e de conceitos como bissetriz, perpendicularidade, circunferência e semelhança. A oportunidade de situações de aprendizagem com esse enfoque viabilizam a aprendizagem pela curiosidade e pela descoberta, contribuindo para a construção do aprendizado dos estudantes, vindo ao encontro da necessidade de permitir a construção de competências e habilidades destacadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), por meio da representação, comunicação, investigação, compreensão e contextualização sócio cultural.

RESULTADOS

Por meio da experiência, foi possível abordar aspectos históricos que envolvem a notação do tempo, ano, mês, dia, hora, minuto e segundo.

É relevante destacar os aspectos multidisciplinares valorizados nessa experiência, entre os quais estão o destaque do Sol nas diversas funções vitais do universo, a determinação do meridiano local e dos pontos cardeais, juntos à medida e construção de ângulo, e de conceitos como bissetriz, perpendicularidade, circunferência e semelhança.

Permitiu a curiosidade e a descoberta, contribuindo para a construção do aprendizado dos estudantes, vindo ao encontro da necessidade de permitir a construção de competências e habilidades destacadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), por meio da representação, comunicação, investigação, compreensão e contextualização sócio cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o estudo realizado permite-nos as seguintes considerações, no que diz respeito ao modelo de ensino, o qual nos leva em conta o caráter experimental da matemática, tornando mais significativo, uma vez que leva ao estudante desta

disciplina associar o conhecimento apreendido à sua vida cotidiana, ao tempo em que funciona como uma ponte para a transição do pensamento concreto para o abstrato, contribuído com a organização do pensamento matemático e com o desenvolvimento do raciocínio lógico.

O material concreto desenvolve o raciocínio do aluno, estimula o pensamento lógico matemático e faz com que o educando aprenda sem receber pressão psicológica. Contudo, o educando aprende muito mais facilmente o conteúdo, com prazer e as informações que obtém não esquece tão facilmente.

Por ser um material de fácil manipulação, o relógio do sol fornece condições para que o aluno absorva com mais facilidade a proposta de ensino aprendizagem que o professor propõem. Ao final do trabalho foi possível concluir que o relógio do sol foi de suma importância para o ensino aprendizagem do aluno.

O trabalho do professor não consiste exatamente em “ensinar” os alunos, mas, ao atuar como mediador nesse processo, deve desenvolver mecanismo que facilitem a aprendizagem. Seu trabalho se difere do matemático na intencionalidade, enquanto este busca um saber científico, sistematizado por meio de uma linguagem específica e complexa e preocupado com sua estruturação, o professor busca aproximar este saber da comunidade em geral, dando a ele um sentido especial e uma razão de ser. Esse estudo objetivou contribuir como fonte de informação e reflexão para aquelas pessoas que estão no processo de formação acadêmica e para os profissionais da educação, que tem interesse de conhecer melhor o uso do material concreto no ensino da matemática, bem como a importância do mesmo. Acredita-se que este trabalho e os demais já existentes podem beneficiar a sociedade na construção de uma educação melhor. Este é o grande desafio da educação matemática.

Portanto, pode-se dizer o que relógio do sol é um recurso pedagógico que motiva o aluno, aumenta sua interação e curiosidade sobre o conteúdo abordado e principalmente, o aluno passa a agir ativamente no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

DANTE, Luiz R. Didática da Resolução de Problemas de Matemática. São Paulo, 12ª Ed. 2005.

FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. *Um ambiente para operações virtuais com o material dourado* / - Vitória - ES - 2004 - Disponível em: <http://ronyfreitas.tripod.com/produção/dissertação.pdf> - Acessado em: 05/05/2014, 21:30 -

PCN's. Parâmetros Curriculares Nacionais. Matemática. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília - DF, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação matemática: Da teoria à prática. Campinas, SP: Papirus, 1996.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª Ed. 2007.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eixo Temático: Currículo e interdisciplinaridade

COLABORANDO COM O FUNCIONAMENTO E UTILIZAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

Autores: Carmen Vera Amarilio¹¹

Luiza Penteado Alves Amorim²²

Natalí Freitas Machado³³

Natália Garcia Guerreiro⁴⁴

Rosemary Machado Bianchi⁵⁵

Orientadora: Elaine Corrêa Pereira⁶⁶

Resumo : Sabendo que o aluno tem pouco contato com a leitura em seu ambiente familiar, e que na era das tecnologias os ambientes e acesso a acervos literários estão sendo pouco utilizados, o Projeto “**Colaborando com o funcionamento e utilização da biblioteca escolar**” nasceu da ideia da supervisora e das alunas licenciandas e participantes do PIBID/FURG/LORÉA PINTO da escola para que os alunos das turmas selecionadas utilizem e percebam a importância da Biblioteca Escolar. Para tal, a execução deste projeto se fez importante para os alunos e a comunidade a qual estão inseridos e por intermédio de atividades variadas no ambiente de leitura possam despertar o gosto e o hábito da leitura, bem como a importância da mesma como condição indispensável ao desenvolvimento social e à realização individual do educando. Nosso projeto teve como principais objetivos: Colaborar com o funcionamento e organização da biblioteca escolar, selecionando livros para cada nível de ensino e efetivando atividades utilizadas para catalogação de livros novos; Envolver os alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais (4º ano), definindo como meta base a leitura de um (1) livro por semana, por aluno; Despertar, incentivar e promover a leitura no âmbito escolar, visando à formação de futuros leitores, contribuindo para a formação de leitores autônomos e competentes; Diversificar os meios de incentivo à leitura, utilizando a construção de jogos, sucatas e dramatizações com os alunos; Acrescentar ao cotidiano escolar a prática da leitura do livro como uma das prioridades no processo de aprendizagem; Enriquecer o conteúdo interdisciplinar, visando ao aprendizado global; Propor atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular, opinar, resumir, comparar opiniões, confrontar e ou analisar. O trabalho de avaliação resultou de uma reflexão com o grupo de trabalho sobre o planejamento e do feedback diário, das informações, questões e sugestões que recebemos. Tivemos grande êxito, pois nos últimos dias de aula, prestes a entrarem de férias, os alunos estavam entusiasmados com os livros, perguntando-nos se no próximo ano iríamos trabalhar com eles novamente. É com muita satisfação que afirmo: plantamos uma sementinha nesta turma, uma sementinha da importância da leitura, da educação, da participação na construção do conhecimento através das produções nas atividades, da parceria. E com certeza bons frutos irão nascer.

Palavras-chave: Leitura. Biblioteca. Interdisciplinar. Escola.

INTRODUÇÃO

O nosso trabalho apresentou um projeto elaborado durante nossa atuação no PIBID INTERDISCIPLINAR no ano de 2014. Tal projeto teve como objetivo colaborar com o funcionamento, organização e utilização da biblioteca como espaço de aprendizagem e incentivo à leitura. Através do nosso projeto tivemos a intenção de proporcionar espaços de leitura que representem conhecimento, prazer e alegria para os alunos da escola. Conforme escrito nos PCN's:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras” (PCN-LP, p. 53).

Segundo os PCN, em especial o caderno de Língua Portuguesa, “os projetos são situações em que a linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos” (PCN-LP, p.62). Para tal, a execução deste projeto se fez importante para os alunos e a comunidade a qual estão inseridos e por intermédio de atividades variadas no ambiente de leitura possam despertar o gosto e o hábito da leitura, bem como a importância da mesma como condição indispensável ao desenvolvimento social e à realização individual do educando.

1 Universidade Federal do Rio Grande, Letras Português, CAPES, carmen.amarilio@hotmail.com

2 Universidade Federal do Rio Grande, Letras Português/Espanhol, CAPES, luizaalvespenteado@hotmail.com

3 Universidade Federal do Rio Grande, Letras Português/Inglês, CAPES, nataliagarcia Guerreiro@hotmail.com

4 Universidade Federal do Rio Grande, Pedagogia, CAPES, natalifmachado@hotmail.com

5 Escola Estadual de Ensino Médio Professor Carlos Loréa Pinto, CAPES, bianchi.rosemary@gmail.com

6 Orientadora, Universidade Federal do Rio Grande, elainepereira@prolic.furg.br

A Professora, Rosemary Martins Bianchi, supervisora deste grupo de trabalho com alunas licenciandas e participantes do PIBID/FURG/LORÉAPINTO, possui graduação em Pedagogia e especialização em Mídias na Educação e especialização em Supervisão Educacional. Há seis (6) anos atua como coordenadora pedagógica do Ensino Médio e Coordenadora do Programa do Ensino Médio Inovador, PROEMI/MEC/SEDUC/RS na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Carlos Loréa Pinto. Docente aposentada com 29 anos de regência em séries iniciais contando atualmente com 35 anos de vivências no ambiente escolar em instituições públicas.

Os licenciandos atuando como bolsista do PIBID Interdisciplinar/FURG/Loréa Pinto que fazem parte deste projeto frequentam em diferentes graduações: Carmen Amarílio, acadêmica do terceiro ano do Curso de Letras Português e literatura, tem formação no Curso Técnico em Contabilidade (Escola Getúlio Vargas/Rio Grande) e Magistério com habilitação em Pré escola e Séries Iniciais (Instituto de Educação Juvenal Müller/Rio Grande), atuando como monitora de um aluno com inclusão na Rede Municipal de Educação; Luiza Alves Penteado, acadêmica do terceiro ano do Curso de Letras Português/Espanhol e suas respectivas literaturas, participou do PIBID Gestão Escolar (2012/2014); Natalí Freitas Machado, acadêmica do terceiro ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia, possui formação no Ensino Médio Regular; Natália Guerreiro acadêmica do primeiro ano do Curso de Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas, possui formação no Ensino Médio Regular.

DESENVOLVIMENTO

O projeto foi desenvolvido em quatro ações: visitas e reconhecimento de espaços, contato com alunos e professores da escola, quatro (4) dias; elaboração do Projeto Interdisciplinar, cinco (5) dias; organização da biblioteca, seis (6); e práticas de atividades envolvendo a turma selecionada, dez (10) dias; totalizando 25 dias de encontros do Projeto Interdisciplinar/PIBID/FURG na escola até o final do ano letivo de 2014.

Para a realização do funcionamento, organização e utilização da Biblioteca Escolar pelos alunos e comunidade foi necessário desenvolver algumas ações, como carimbar livros, montagem dos bolsos e fichas de empréstimo de livros e selecionar livros para cada nível de ensino a ser aplicado o projeto.

O Projeto desenvolvido com alunos da turma pré-selecionada, configurou dez (10) encontros com cada uma que atendeu as atividades de incentivo à leitura, através do desenvolvimento de atividades a partir do título lido: utilização de jogos, sucatas e dramatizações, exposições, reescrita, ilustrações, história, tirinhas, contos, entre outras que forem de interesse dos alunos. As atividades didático-pedagógicas foram planejadas através de quebra-cabeças, pinturas, desenhos, reprodução oral e escrita de frases, textos e/ou pequenos textos, móveis, leitura de reportagens de jornais, confecção de máscaras, entrevista e pesquisas, recorte e colagem, filme, etc.

A apresentação do projeto foi realizada através de conversa informal e direcionada, respeitando a intervenção dos alunos. A fim de que o aluno realizasse diferentes tipos de atividades sobre a temática, foi realizada antes do encontro com a turma uma reunião para troca de ideias entre as professoras e o grupo de pibidianos envolvidos no projeto. Serão propostas de diversas situações de ensino-aprendizagem, de modo que o aluno passe a ter subsídios para organizar e construir seus próprios saberes e poder aplicá-los em outras situações.

Nossos principais objetivos durante a execução deste projeto foram: Colaborar com o funcionamento e organização da biblioteca escolar, selecionando livros para cada nível de ensino e efetivando atividades utilizadas para catalogação de livros novos; Envolver os alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais (4º ano), definindo como meta base a leitura de um (1) livro por semana, por aluno; Despertar, incentivar e promover a leitura no âmbito escolar, visando à formação de futuros leitores, contribuindo para a formação de leitores autônomos e competentes; Diversificar os meios de incentivo à leitura, utilizando a construção de jogos, sucatas e dramatizações com os alunos; Acrescentar ao cotidiano escolar a prática da leitura do livro como uma das prioridades no processo de aprendizagem; Trabalhar a leitura com a comunidade escolar mediante a multiplicidade de leituras com diferentes objetivos: busca de informações, de prazer, etc.; Enriquecer o conteúdo interdisciplinar, visando o aprendizado global; Propiciar aos alunos o conhecimento de algumas palavras em inglês e espanhol destacadas em cada leitura e que forem de interesse dos mesmos, visando atender à formação geral do educando; Proporcionar espaço ao desenvolvimento das habilidades linguísticas: falar, escutar, ler e escrever; Auxiliar o aluno no processo de construção da sua identidade e na formação de valores próprios; Demonstrar aos professores e alunos as possibilidades dos acervos organizados na biblioteca auxiliando-os no processo de ensino aprendizagem; Propor atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular, opinar, resumir, comparar opiniões, confrontar e ou analisar; Elaborar calendário do desenvolvimento do projeto na Escola.

Partindo da ideia de utilizar a biblioteca e a leitura como ferramenta para se praticar a interdisciplinariedade dentro do nosso projeto, tivemos muitas ideias de propostas de trabalho. Uma dessas ideias e acredito que os alunos tenham adorado, foi a confecção do boneco Cabeça de Alpiste. Este trabalho foi realizado com o intuito de trabalharmos a conscientização ambiental dentro da escola reutilizando alguns materiais reciclados e também de contruir a produção textual e artística no dia a dia dos alunos. Outra ideia foi trabalhar as línguas estrangeiras dentro da sala de aula, de forma lúdica e que não pressionasse os alunos a inquietação, pois nunca tinham tido contato com as mesmas dentro da sala de aula. Foi proposto por todas nós, autoras, que através das cores iríamos trabalhar duas línguas estrangeiras (inglês e espanhol), após ser feita

uma leitura dentro deste contexto aplicamos de forma simples a utilização do Língua Inglesa e da Língua Espanhola, que são línguas que fazem parte da formação de duas de nossas pibidianas, Luíza Amorim licencianda em Letras Português/Espanhol e suas respectivas literaturas e Natália Guerreiro licencianda em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas. A atividade foi muito proveitosa, porque instigou os alunos a quererem saber mais um pouquinho de cada língua, relacionando as cores, com o seu material, por exemplo: o lápis de cor. A confecção de um livrinho produzido e construído pelos próprios alunos, foi uma outra atividade de grande soma em nosso projeto, pois assim podemos expor praticamente quase toda a nossa intenção de que eles lesem e após isso fizessem a produção textual sobre o que leram e também um desenho, enfatizando o que já falei: trabalhando interdisciplinar dentro de uma temática que era o incentivo a leitura. O livrinho feito com folha ofício A4, foi montado através da produção de cada aluno, ou seja, cada um tinha o seu. Conforme as atividades iam surgindo, iam aparecendo novas e importantes produções.

É claro que não podemos esquecer de citar, que além de aplicar essas atividades com os alunos uma vez por semana, antes disso precisamos nos encontrar e organizar tudo isso. Trabalhar com a elaboração de projetos não é nada simples, é preciso muita dedicação e principalmente que gostemos do que estamos fazendo. Só assim o projeto vai para a frente.

Para HERNANDÉZ e VENTURA (1998) a organização do currículo deve ser feita por projetos de trabalho, com atuação conjunta de alunos e professores. As diferentes fases e atividades que compõem um projeto ajudam os estudantes a desenvolver a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. A partir disso nós pibidianas em constante transformação e sede de conhecimento, podemos entender o quão importante é trabalhar com projetos e ser interdisciplinares, mas sempre relacionando os conteúdos ou a temática proposta, pois as ideias não podem ficar soltas para as metas serem alcançadas.

Então, depois de termos feitos várias atividades e perceber o retorno positivo delas em relação a leitura, AZEVEDO (2004) ressalta que vai ser difícil formar leitores insistindo em idealizações a respeito da leitura, aceitando passivamente a divisão indiscriminada de pessoas em abstratas faixas etárias, ignorando a existência de diferentes tipos de livros e textos e, ainda, sem levar em consideração certas características e especificidades da Literatura, entre elas, seu compromisso profundo e essencial com a existência humana concreta. Hoje em dia além de alunos leitores, também temos alunos leitores críticos, e isso é muito importante, pois corresponde ao interesse de querer saber o porque, querer se informar e requisitar mais informações, além de começar a distinguir seus próprios gostos por determinados tipos de literatura/leitura.

Utilizamos como recurso em nossas atividades didático-pedagógicas os seguintes materiais: 15 meias de nylon tipo soquete; 150 folhas de cartolina A4; 150 folhas de cartolina A4; 5 caixas de lápis de cor; 30 medalhas de participação no projeto; Garrafas pet recicladas; 1 pacote de alpiste; 1 rolo de cordão; Livros de Literatura disponíveis na Biblioteca Escolar; Material do aluno.

AValiação

O desenvolvimento do Projeto foi avaliado observando o interesse e a participação dos alunos nas atividades realizadas nos encontros semanais, verificando se a temática foi uma aquisição e construção de novos conhecimentos dos envolvidos.

O trabalho de avaliação resultou de uma reflexão com o grupo de trabalho sobre o planejamento e do feedback diário, das informações, questões e sugestões que recebemos. Propondo aos alunos atividades contextualizadas diárias, o grupo de trabalho do projeto observou e planejou, de acordo com o interesse demonstrado pelos envolvidos na proposta, as próximas atividades. A partir desta observação das necessidades demonstradas pela maioria dos alunos, se planejou outra forma de abordar as atividades complementares as propostas deste projeto.

Dentro desta primeira avaliação, onde nós autoras do projeto percebemos o quanto os alunos da escola Loréa Pinto gostaram da nossa companhia e das nossas ideias, levamos então essas experiências e sentimentos recebidos por esses alunos para o nosso grande grupo do Pibid Interdisciplinar da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Onde nos encontramos semanalmente e temos riquíssimas reuniões, construindo aprendizados e trocando experiências maravilhosas. Neste grupo temos nossa orientadora, Dr^a Prof. Elaine Corrêa Pereira, que nos auxiliou e nos deu grande embasamento para ajustes e melhoramentos de nosso projeto. Podemos afirmar que esse trabalho de incentivo a leitura deixou um legado na escola, como diz nossa supervisora e grande colaboradora deste projeto, Prof. Rosemary Bianchi.

Com a aplicação desse projeto pretendíamos incentivar os alunos a fazerem da leitura algo constante em suas vidas e também trabalhar a interdisciplinaridade no contexto escolar, partindo da leitura e estendendo a outras práticas interdisciplinares que possam contribuir com o desenvolvimento da capacidade reflexiva do aluno bem como sua formação como cidadão crítico e participativo. O resultado que esperavamos após a aplicação do projeto é que tenhamos colaborado para a formação dos futuros cidadãos de nossa sociedade e ter contribuído na melhoria da concepção que a maioria das pessoas tem sobre leitura; queremos mostrar que a leitura pode ser prazerosa e também uma grande aliada nas práticas.

Com tudo acreditamos que alcançamos sim nosso grande objetivo, que era incentivar os alunos a leitura. No último dia de contato com os mesmos, podemos ver vários querendo levar livros para casa para terminar a leitura, outros querendo saber como seguir retirando e levando os livros para ler em casa. Isso nos gratifica muito, pois sabemos o quanto essa temática é pouco trabalhada, a prática de escrita também e porque não a produção artística através de uma simples contação de histórias não é proveitosa dentro do contexto interdisciplinar na sala de aula.

Para finalizar com chave de ouro nosso grande ano com esses alunos, foi feita a entrega de medalhas na qual eles eram nomeados como: Campeões da Leitura 2014 da escola Loréa Pinto. Ficaram muito contentes, assim como nós por ter tido a oportunidade de participar e propiciar isso a alunos carentes deste incentivo.

A grande questão que nos impulsiona a trabalhar com esses projetos e participar do Pibid é saber que podemos sim mudar e inovar as práticas. O ensino tradicional sempre estará presente em seus detalhes, mas a interdisciplinariedade está cada vez mais ganhando forma e força para invadir as salas de aula de nossas escolas. E nós como graduandas/licenciandas, futuras construtoras do conhecimentos precisamos apoiar e agarrar bem forte esses ideais de inovação em nosso contexto escolar e em nossa vida em geral.

REFERÊNCIAS

HERNÁNDEZ, F & VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)- 1ª a 4ª série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

AZEVEDO, Ricardo. **Formação de leitores e razões para a literatura**. In SOUZA, Renata Junqueira de (Org). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo, 2004.

HORTA ESCOLAR: UM PROJETO INTERDISCIPLINAR

Dayana Pereira dos Anjos⁷Mauro André⁸

Resumo: O presente artigo discorre sobre a importância do trabalho interdisciplinar na escola. A Horta Escolar é uma importante ferramenta para se trabalhar os conteúdos de forma lúdica, e essa prática desperta o interesse dos alunos, pois se trata de um laboratório vivo, onde eles terão contato direto com os objetos de estudo. O trabalho com a Horta visa aguçar o comprometimento dos alunos com o cuidado com o meio ambiente, relações interpessoais e o respeito com o outro. Tivemos como propósito envolver vários professores, fazendo com que não haja fragmentação entre as disciplinas. Com essa prática pudemos visualizar as dificuldades e os avanços das práticas interdisciplinares. O projeto está sendo executado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buchholz em Rio Grande/RS e está vinculado ao PIBID/Interdisciplinar da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A princípio estamos trabalhando com duas professoras e seus respectivos alunos do 4º ano, e temos o propósito de expandir para todas as turmas dos anos iniciais da Escola. Os resultados então sendo positivos, todos se envolvem de fato com as atividades e o retorno é extremamente gratificante.

Palavras-chave: PIBID Interdisciplinar. Horta Escolar. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade pode servir como uma ponte para facilitar o entendimento das disciplinas entre si e as entre as várias áreas. A interdisciplinaridade é importante pelo fato de abranger vários conteúdos e permitir que os alunos façam ligações entre eles e até com a sua realidade facilitando assim a aprendizagem (BRASIL, 2006).

O presente artigo traz reflexões a cerca da Horta Escola como ferramenta de um trabalho interdisciplinar, um projeto que buscou contribuir no ensino-aprendizagem de duas turmas de 4º ano da Escola Buchholz. Segundo Vigotsky (1991). “O ensino de ciências trabalha os conteúdos científicos escolares e suas relações conceituais, interdisciplinares e contextuais, considerando a proximidade do estudante com o tema a ser lecionado”. Normalmente o aluno tem mais facilidade para entender um conteúdo quando ele tem contato com algo concreto. O projeto Horta Escolar proporcionou aos alunos aulas práticas e ao ar livre, sempre levando em consideração que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável à prática educativa (AGUIAR, 1998, p.37). O artigo é pertinente, pois aponta ações inovadoras e criativas, podendo assim ser implantadas em outras escolas.

A PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Em 2014 um grupo de estudantes da licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG se reuniu com o propósito de planejar um projeto interdisciplinar, como uma das atividades que compõem o Plano de Trabalho do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). No primeiro momento vimos a necessidade de analisar a escola, conhecer sua história, seu cotidiano, sua estrutura e realidade dos estudantes. A proposta do trabalho com a horta surgiu através das necessidades da escola de buscar cumprir o importante papel de aguçar o comprometimento dos alunos com o cuidado com o ambiente escolar, das relações interpessoais, o respeito com o outro e o meio em que vivem. A partir dessa proposta avistamos a oportunidade de desenvolver um trabalho de forma lúdica e interdisciplinar, neste contexto, o cultivo de horta foi um valioso instrumento para prática educativa. O projeto atua como aliado na perspectiva da prática pedagógica do Projeto Político Pedagógico da escola Buchholz, com ações que contemplem a interdisciplinaridade, possibilitando a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas.

O nosso desafio foi: Desenvolver ações complementares ao trabalho da escola que possibilitasse aos alunos, professores e funcionários a participação de todos na construção de melhorias no ambiente escolar, utilizando-se das mais variadas técnicas pedagógicas para relacionarem os conteúdos das diferentes disciplinas com a Horta; Estimular a interdisciplinaridade, utilizando a horta como alternativa de um laboratório prático para aulas; Levar atividades e executá-las juntamente com os professores, mostrando a possibilidade de se trabalhar de forma lúdica e interdisciplinar conteúdos das diversas áreas do conhecimento; Estimular a socialização entre crianças e professores das diferentes turmas, estimular o trabalho em equipe, vivência e consciência ambiental a partir da horta.

A IMPORTÂNCIA DA HORTA ESCOLAR

A horta é um instrumento que, pode abordar diferentes conteúdos curriculares de forma significativa, promovendo vivências que resgatam valores. Valores tão bem traduzidos no livro *Boniteza de um Sonho*, do professor Moacir Gadotti:

7 Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG e Bolsista do Pibid Interdisciplinar. E-mail luna.161@hotmail.com.

8 Graduando do curso de Engenharia Ambiental pela Universidade Federal do Tocantins-UFT. E-mail andremauro2@hotmail.com.

Um pequeno jardim, uma horta, um pedaço de terra, é um microcosmos de todo o mundo natural. Nele encontramos formas de vida, recursos de vida, processos de vida. A partir dele podemos reconceitualizar nosso currículo escolar. Ao construí-lo e cultivá-lo podemos aprender muitas coisas. As crianças o encaram como fonte de tantos mistérios! Ele nos ensina os valores da emocionalidade com a Terra: a vida, a morte, a sobrevivência, os valores da paciência, da perseverança, da criatividade, da adaptação, da transformação, da renovação (GADOTTI, 2003, p. 62)

Ao promover mudanças de valores, hábitos, atitudes e metodologia, por meio da horta e da educação ambiental utilizando a sensibilização com a participação dos alunos, professores e funcionários, torna a escola o exemplo dessa mudança. Entendemos que, para se trabalhar esta educação ambiental como se deve ser, é preciso criar na escola um ambiente capaz de envolver os professores de todas as disciplinas, alunos, funcionários e a comunidade.

É fundamental que as escolas, ao manterem a organização disciplinar, pensem em organizações curriculares que possibilitem o diálogo entre os professores das disciplinas da área de Ciências da Natureza, na construção de propostas pedagógicas que busquem a contextualização interdisciplinar dos conhecimentos dessa área. O que se precisa é instituir os necessários espaços interativos de planejamento e acompanhamento coletivo da ação pedagógica, de acordo com um ensino com característica contextual e interdisciplinar (BRASIL, 2006, p. 105).

Para que as mudanças culturais aconteçam é necessário promover mudanças nos desejos e na forma das pessoas de ver a realidade a fim de promover o desenvolvimento nos padrões de produção e consumo, como se refere o Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA (BRASIL, 1999).

A horta foi um excelente mecanismo, pois conseguimos despertar o interesse dos alunos, possibilitando assim uma melhor aprendizagem. Com a horta foi possível trabalhar conteúdos de ciências de forma dinâmica e assim cumprimos o que é prescrito pelo governo nas normas do PCN.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. PCN, 2002, p. 34-36.

O PCN procura direcionar as práticas para melhorar as condições de vida, através de mudança de atitude na relação com o meio ambiente e podendo ir além, pois possível também que haja uma mudança nos hábitos alimentares dos alunos.

É sabido que uma horta escolar, pedagogicamente bem explorada poderá trazer, não pensado somente como um espaço produtor de alimentos, mas sim como um instrumento pedagógico para desenvolver atitudes de enfrentamento dos problemas ambientais e atividades interdisciplinares.

A horta possibilita que trabalhem de forma lúdica, sendo que essa ajuda na aprendizagem do aluno. Segundo PIAGET (1971), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, ela precisa brincar para crescer. Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, indispensável à prática educativa. Através do lúdico a criança cria conceitos, apura ideias, cria relações lógicas e o mais importante, a socialização.

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 2000, p. 12).

É sabido que a socialização da criança não acontece apenas na escola, como diz Charlot (1983) a criança “já é sempre socializada”. A escola é uma instância que participa desse processo, e visa que essa aconteça da melhor forma possível. Na horta as crianças se socializam entre as turmas e entre professores, é um dos fatores principais é que esse convívio faz com que eles trabalhem em equipe, sempre um ajudando o outro e respeitando as limitações do colega.

AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

1. Análise da realidade ambiental na escola feita por meio de conversa com a direção, funcionário e professoras.
2. Apresentação do projeto aos alunos: Conversa introdutória sobre o lixo: (O que é o lixo? Como você lida com ele? Qual seu destino?). Exibição do filme: Ilha das Flores. Explicação sobre as vantagens de se ter uma horta, dando algumas informações necessárias para um bom plantio, tais como: a importância do solo e da água para um bom desenvolvimento das mudas, adubo orgânico e tipos de composteiras.
3. Visita à horta: Reconhecimento do espaço em que será feito o plantio. Exploração do espaço da horta, mostrando os canteiros e os instrumentos que serão utilizados para a sementeira, como manusear, com segurança, o ancinho, a enxada, a pá, o garfo de mão, o regador, entre outros. Preparação da terra, tirando a grama, afofando-a e desmanchando os torrões. E escolha do que será plantado.

4. Apresentação do que será plantado: Observação das sementes, explicação das características do alimento, origem, valor nutricional, para que servem as vitaminas que estão contidas nele. Plantio: Preparação das covas para colocação das sementes. Combinar com as turmas, o espaço de tempo em que será feita a rega e a limpeza dos canteiros. Sementeiras: Construção de sementeiras reaproveitando o material orgânico como rolos de papel higiênico ou caixas de ovos. Momento do registro: O que fizemos hoje? Como plantamos? O que plantamos? Quais os cuidados que devemos ter para que nossa sementinha brote?

5. Acompanhamento da plantação: Observação do crescimento das sementes, limpeza e rega dos canteiros.

6. Confecção do espantalho: Associando um aprendizado dos costumes de alguns que vivem no campo, o espantalho encantará o imaginário dos alunos podendo despertar o interesse para a importância da reciclagem de materiais. O espantalho poderá ser confeccionado com caixas de sapatos (papelo), restos de tecidos, EVA, sacolas plásticas, entre outros. Assistir ao Vídeo Lenda do espantalho.

7. Construção da composteira: Para iniciar essa ação, os alunos e todos já envolvidos no projeto, realizarão uma reunião com os funcionários responsáveis pela cozinha da escola e da creche, para conversar a respeito da compostagem e da sua importância para o meio ambiente. Para realização da compostagem o lixo deve ser separado por elas e enviado para as composteiras, somente o lixo orgânico que são: restos de hortaliças, cascas de frutas e legumes, cascas de ovos, borras de café e etc. Próximo passo, montar duas composteiras, uma no chão e a outra no compositor (recipiente onde será armazenada a matéria orgânica) onde observarão a transformação do lixo orgânico em adubo.

8. Transplantando as mudas: Assim que as plantas estiverem no desenvolvimento ideal replantar nos canteiros, para que possam fazer comparações entre as que foram semeados no solo e as das sementeiras.

9. Registro das aulas: Por meio de um portfólio coletivo (o aluno poderá levá-lo para casa ou registrar em aula), registrar os relatórios das atividades, as produções escritas, desenhadas, cantadas, representadas, colagem, fotografias, etc. Para que todos os alunos consigam fazer o registro no portfólio até o final do projeto, será necessário que todos os dias um aluno faça seu registro.

10. Passeio: Organizar uma excursão para a Ilha dos Marinheiros, onde observarão o plantio da região local. Podendo comparar o valor das hortaliças, com o que chegam ao mercado, técnicas de plantio, material utilizado, entre outras.

11. Colheita: Convidar professores, funcionários e direção da escola para participarem da primeira colheita, realizando uma festa, onde os participantes do poderão apresentar os trabalhos realizados.

12. Brincadeira: Uma brincadeira que sugerimos é perguntar quem conhece mais hortaliças. Cada aluno fala o nome de uma hortaliça, quem não lembrar ou repetir sai da roda. Quem ficar por último ganha o jogo.

13. Livro de receita: Cada aluno deverá trazer a receita de uma hortaliça que mais gosta, para montar um livro de receitas. Por votação as turmas escolherão a receita que acham ser a mais gostosa. Essa receita será preparada na cozinha para ser degustada, se possível utilizar os alimentos da horta.

As atividades foram desenvolvidas em dois tempos de aula, o primeiro em sala de aula, onde foram trabalhados os conceitos e princípios, o segundo momento os alunos se dirigiam à horta para as aulas práticas ou dependendo do assunto, horta depois sala de aula.

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES

| AÇÕES/ATIVIDADES | DATA |
|---|---------------|
| Visita à escola | 21/05/14 |
| Elaboração do projeto | 28/06 a 02/07 |
| Conversa com a diretora sobre as necessidades da escola | 03/06/14 |
| Conversa com as professoras e com o funcionário | 18/06/14 |
| Apresentação do projeto para os alunos | 25/06/14 |
| Visita à horta e preparação da terra | 02/07/14 |
| Registro das aulas – Portfólio | 09/07 a 03/12 |
| Plantio na horta e nas sementeiras | 09/07/14 |
| Acompanhamento da plantação - Registro no gráfico ou tabela | 16/07 a 03/12 |
| Confecção do espantalho, vídeo e poesia. | 16/07/14 |
| Recesso escolar- Elaboração das atividades teóricas | 23 e 30/07 |
| Produção de poesia sobre o espantalho | 03/09/14 |
| Construção da composteira | 10/09/14 |

| AÇÕES/ATIVIDADES | DATA |
|---|----------|
| Situações problemas | 17/09/14 |
| Produção de texto | 24/09/14 |
| Mural sobre os alimentos naturais e brincadeira | 01/10/14 |
| Pesquisa da vida de pequenos animais encontrados na horta | 08/10/14 |
| Passeio à Ilha dos Marinheiros | 22/10/14 |
| Atividades envolvendo sistema monetário | 29/10/14 |
| Colheita | 05/11/14 |
| Livro de receita | 12/11/14 |
| Criação de Paródia - Tema: horta | 19/11/14 |
| Apresentação das paródias | 26/11/14 |
| Confraternização de encerramento e degustação da receita | 03/12/14 |

RESULTADOS

Esse projeto teve resultados positivos e satisfatórios, conseguimos atingir nossos objetivos, confirmando assim a importância da Horta Escolar e das práticas interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem.

O projeto possibilitou a observação das nossas vivências como alunos dos cursos aos quais estamos vinculados ou como professores, fazendo um trabalho reflexivo sobre essa prática, quais as dificuldades que foram encontradas e os avanços que sentimos no exercício da prática interdisciplinar no cotidiano das atividades escolares. Identificamos e constituímos o espaço interdisciplinar no currículo da escola Buchholz, e descobrimos em que nos apoiamos para aprender a ser um professor de atitude interdisciplinar. Conforme menciona Ivani Fazenda (1993), no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar – envolvimento – esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes. As atividades práticas são métodos lúdicos, criativos e cria uma proximidade entre o que é ensinado na sala de aula com as situações cotidianas, e a horta escolar proporcionou essa ligação, sendo ela utilizada como meio pedagógico.

Os alunos participaram efetivamente de todo o processo, sempre questionando a respeito das ações e levantando questões que são e serão importantes no decorrer das suas vidas. O que nos chamou atenção durante a execução desses trabalhos foi os eixos que iam surgindo, e víamos sempre como uma oportunidade para se abordar questões importantes como, por exemplo, respeito ao próximo e trabalho em equipe. As ações trabalhadas foram planejadas, mas em alguns casos fomos pegos de surpresa por comportamento dos próprios estudantes, ações e questionamento que nos possibilitou abordar outros conhecimentos que também são importantes para a vida.

Todas as atividades foram registradas no portfólio pelos alunos, evidenciando de que forma os alunos pensaram, relacionaram, aprenderam, simbolizaram e articularam os conteúdos. O projeto terá continuidade em 2015 e temos o propósito de implantar essas práticas em todas as turmas dos anos iniciais da escola Buchholz.

CONCLUSÃO

A horta escolar pode contribuir de forma significativa para formação do sujeito, tendo em vista que o tema abrange várias áreas de conhecimento, podendo ser desenvolvida ao longo do processo de ensino-aprendizagem, através de inúmeras aplicações pedagógicas com ocorrências reais. Os resultados obtidos mostram que o desenvolvimento do projeto Horta Escola é um excelente mecanismo de instigação de trabalho e da reflexão interdisciplinar entre o professor e aluno.

Confere-se também que o trabalho com as hortas, esta proximidade com a terra e ações onde interage vários estudante, beneficia o processo educativo da empatia, do trabalho grupal, da percepção política, da cidadania crítica e da perspectiva cuidadosa com o nosso planeta. Amplificando assim, as atribuições e valores que o levarão a pensar, repensar e avaliar de outras formas as suas atitudes e suas consequências no ambiente em que vivem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J.S. **Jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papyrus, 1998.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza matemática e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. MMA/MEC, 1999.

BRASIL, Secretaria da Educação **Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília: MEC/SEF, 2002, 130p.

- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Tradução de Ruth Rissin Josef. 2ª ed. Riode Janeiro: Zahar, 1983.
- FAZENDA, Ivani Catarina Alves et al.(Org.). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 3ª edição São Paulo: Cortez, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo*. São Paulo: Znanhar, 1971.
- PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- SANTOS, P.S.M. *Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.
- VIGOSTKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eixo Temático: Alfabetização e letramento

A IMPORTÂNCIA DO JORNAL NO DESENVOLVIMENTO DE UM TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Carolina Gomes Araujo¹

Daniela Bissoli Fiorini²

Resumo: As práticas do processo educacional devem ser orientadas por ideais preocupados com a formação da identidade e autonomia do sujeito, incluindo o processo de aprendizagem das palavras, portanto, “[...] o ideal seria *alfabetizar letrando* [...]” (SOARES, 2003, p. 46). Trabalhando nessa perspectiva deve ser oportunizado ao sujeito aluno a experiência com uma variedade de materiais escritos, o estudo de diversos gêneros textuais e formas de comunicação que lhe ofereçam a construção do conhecimento voltado para o mundo em que vive e não alienado deste. No desenvolvimento desse fazer, o jornal foi utilizado como uma fonte de informação que contém variedade de gêneros textuais, abordando diversas temáticas cotidianas, torna-se um rico material para o trabalho comprometido de alfabetização e letramento na perspectiva de emancipação dos sujeitos. Como afirma Carvalho (2007), para a formação de indivíduos letrados, deve ser proporcionado aos sujeitos o contato com diversos tipos de texto que circulam em seu meio social para que assim se apreenda o uso social da escrita. Nesse sentido evidencia-se o Jornal, um importante material de trabalho que possibilita o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita a partir de diversos gêneros textuais, juntamente a compreensão de temas sociais relevantes. A partir desses conhecimentos, o Projeto “Alfabetização por meio dos gêneros textuais do cotidiano”, desenvolvido no ano letivo 2014 e com continuação em 2015, através do programa Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID, mantido pela CAPES em parceria com o Centro Universitário São Camilo - Espírito Santo, buscou trabalhar os gêneros textuais que perpassam pelo cotidiano dos alunos, principalmente os que circulam no Jornal Impresso. Esse material possibilitou o desenvolvimento de inúmeras práticas de trabalho pautadas no conhecimento dos textos e na produção escrita de forma coletiva ou individual, através de um tema gerador ou uma experiência vivenciada, refletindo sempre o papel social da escrita e sua importância, onde foram desenvolvidas aulas de leitura, estudo e produção textual, aulas práticas e de trabalhos manuais, o que dinamizou o ensino e o tornou produtivo. Durante o processo foram encontradas dificuldades consideráveis, como a rotatividade de alunos, as faltas, a indisciplina, e as dificuldades de aprendizagem, mas através de uma prática comprometida e de um trabalho de Alfabetização contextualizado, o projeto tornou-se possível e os resultados eficientes nessa busca por alfabetizar letrando e preparar os sujeitos para a vida.

Palavras-chave: Jornal. Alfabetização. Letramento.

INTRODUÇÃO

Na era da informação digital as notícias se propagam cada vez em maior proporção e rapidez, e os alunos já chegam às escolas repletos de saberes. No entanto, refletir sobre essas informações, transformando-as em instrumentos de conhecimento e alfabetizar na perspectiva do letramento é o desafio para que se tenha cidadãos conscientes e críticos na sociedade.

Nesse sentido, através da experiência de iniciação à docência vivenciada a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID, o referido artigo aborda a necessidade do trabalho do alfabetizador ser pautado na perspectiva do Letramento, considerando a importância da compreensão do uso social da leitura e escrita e da relevância disto para a formação da identidade e autonomia de nossas crianças. Assim, a prática vivenciada no desenvolvimento dos trabalhos, elucida a possibilidade de um trabalho comprometido e contextualizado, que construa o letramento através dos gêneros textuais do cotidiano, principalmente do Jornal Impresso, expondo-se assim a discussão da importância do Jornal na construção da Alfabetização e do Letramento.

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Quando o processo de aprendizagem é discutido, um tema de grande importância em pauta é a alfabetização e suas práticas. O termo Alfabetização e também seus derivados como alfabetizar, alfabetizado e analfabeto, tem conceitos de comum conhecimento que se referem à habilidade da leitura e escrita. De acordo com o dicionário Aurélio, a alfabetização é uma ação de alfabetizar e alfabetizar refere-se ao ensinar a ler e a escrever.

Essa perspectiva se depara com um conceito restrito de alfabetização, pois educar é buscar muito mais do que tornar o indivíduo capaz de codificar e decodificar as palavras, mas sim compreender a utilidade social dessas práticas, além da emancipação que elas promovem. Nesse aspecto então se refere o termo Letramento.

1 Bolsistas de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia do PIBID, acadêmica do curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo-ES, Pedagogia, carolinagoaraju@gmail.com

2 Coordenadora da Área do Subprojeto de Pedagogia do PIBID, docente do Centro Universitário São Camilo-ES, danielafiorini@saocamilo-es.br

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2003, p. 39).

Assim, pode-se conceber que Letramento é o estado tomado por aquele que não apenas sabe ler e escrever, mas que cultiva e exerce as diversas funções da leitura e escrita para se relacionar com as necessidades das práticas sociais. Dessa forma, compreende-se que a alfabetização e o letramento são práticas socioculturais, observadas no cotidiano através da utilização das funções da leitura e escrita para a orientação, exposição, interpretação e interação de idéias.

No âmbito educacional as práticas devem ser orientadas por ideais preocupados com a formação da identidade e autonomia do sujeito, assim “[...] o ideal seria alfabetizar letrando [...]” (SOARES, 2003, p. 46). O trabalho de Alfabetização deve ser pautado então na perspectiva do Letramento, onde deve ser oportunizado ao sujeito aluno a experiência com uma variedade de materiais escritos e de comunicação que lhe ofereçam a construção do conhecimento voltado para o mundo em que vive e não alienado deste.

Pensando nesta perspectiva o estabelecimento de um trabalho em sala de aula a partir do estudo dos diversos gêneros textuais do cotidiano é o compromisso de um trabalho de alfabetização preocupado com a construção do letramento.

2. O PAPEL DO JORNAL NESSA PERSPECTIVA

Desde os primórdios o homem busca formas de estabelecer a comunicação, ainda na pré-história os sinais de fumaça, as batidas de tambor e as pinturas rupestres se caracterizam como as primeiras formas de interação entre os seres humanos. Nesse processo de comunicação, a escrita considerada uma grande descoberta, perpassou por três fases: pictórica, que se distingue pela escrita através de desenhos que representam de forma simplificada os objetos da realidade, ideográfica, caracterizada por desenhos especiais chamados ideogramas que se desenvolveram dos desenhos pictóricos e alcançaram uma simples convenção da escrita, e por último a alfabética, identificada já pelo uso das letras, esta última facilitou a comunicação humana que através do tempo se transforma e atribui maior sentido a comunicação oral, e vice-versa.

A partir do conhecimento da escrita o ser humano estabeleceu meios de comunicação que facilitaram o conhecimento das notícias, a exposição de ideais e atuaram com grande importância na sociedade. Entre esses meios de comunicação, o Jornal escrito que surgiu em 1605, resistiu a todas as mudanças e hoje na era da comunicação digital se transforma e atende as demandas sociais, sendo considerado ainda grande fonte de conhecimento.

Esse veículo de informação tem um papel de grande importância, pois “O jornal - o mais legítimo e duradouro veículo impresso depois do livro - condicionou o ser humano contemporâneo a um processo de saber.” (DINES, 1986, p. 77). Esse processo de saber refere-se à íntima relação estabelecida e comprometida com os leitores que através das décadas apropriam-se das produções diárias que em vários gêneros se conectam com a vida e o mundo vivido.

No jornal, há uma variedade de gêneros textuais que abordam de diversas formas as temáticas cotidianas, e assim se faz um material rico para o trabalho de Alfabetização e Letramento.

Para formar indivíduos letrados, não apenas alfabetizados, o repertório e as situações de leitura, tanto das crianças quanto dos jovens e adultos, precisa ser ampliado para conter diversos tipos de textos que circulam intensamente na vida social (CARVALHO, 2007, p. 15).

A inquietação que Carvalho (2007) propõe é o primeiro passo para o letramento dos sujeitos, estar no contato e na leitura de diversos gêneros textuais, principalmente aqueles que fazem conexão com a vida cotidiana. Nesse sentido no jornal encontra-se uma variedade de gêneros textuais que se fazem importante material de trabalho, possibilitando o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita juntamente a compreensão das notícias e demais questões sociais relevantes, assim se caminha para o ideal de alfabetizar letrando.

3. UMA PRÁTICA POSSÍVEL

O projeto “Alfabetização por meio dos gêneros textuais do cotidiano”, desenvolvido no ano letivo 2014 e mantido em desenvolvimento em 2015 através do PIBID, trabalhou os gêneros textuais que perpassam pelo cotidiano dos alunos, principalmente os que circulam no Jornal Impresso, pois, o jornal é composto por diversos gêneros textuais que oferecem ricas informações diárias sendo considerado um meio de comunicação que pode estar presente em sala de aula enriquecendo o trabalho alfabetizador.

Esse material possibilitou o desenvolvimento de inúmeras práticas de trabalho, como aula de leitura, estudo e produção textual, aulas práticas e de trabalhos manuais, o que dinamizou o ensino e o tornou produtivo. Conhecer, estudar e se apropriar do jornal é ter contato com notícias, classificados, propagandas, artigos de opinião, enquetes, cartas e diversos outros textos que retratam a vida do aluno. Carvalho (2007), relatando o processo de alfabetização voltado para o letramento afirma

Quando o ensino das primeiras letras é muito dissociado dos usos da leitura na vida social, muitas vezes o aluno conclui que se aprende a ler e escrever para passar de ano e para copiar os exercícios dados pela professora. No entanto, se a alfabetização for conduzida de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm função *aqui e agora*, e não apenas num futuro distante, é provável que o indivíduo se sinta mais motivado para o esforço que a aprendizagem exige (CARVALHO, 2007, p.14).

Nesse contexto esse trabalho se encaixa como agente motivador, estimulando o aprendizado e se aproximando da vivência diária. Essas práticas de construção a partir dos gêneros textuais do jornal atuam no desenvolvimento da identidade, autonomia e senso crítico do aluno, permitindo a formação integral deste sujeito.

O referido projeto foi desenvolvido em uma escola da rede Municipal de Educação do município de Cachoeiro de Itapemirim – ES, com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental I, e suas práticas se pautaram no conhecimento dos gêneros textuais e na produção escrita de forma coletiva ou individual, através de um tema gerador ou uma experiência vivenciada, refletindo sempre o papel social da escrita e sua importância. Vale destacar ainda que o material base do projeto, O JORNAL, foi conseguido através de doações da escola e de colaboradores, que tornaram possível o estudo de seus gêneros e a compreensão da importância desse veículo de informação na sociedade.

Ao início do ano a turma apresentava níveis distintos de aprendizado, pois boa parte tinha dificuldades na leitura, escrita e fragilidades na caligrafia, cinco alunos ainda se apresentavam no nível silábico de alfabetização, formando palavras. Assim, os trabalhos iniciaram com o estudo de gêneros textuais sucintos, como classificados, tirinhas, propagandas e receitas, que além de serem compostos por textos pequenos, possuem recursos de imagem que motivaram e colaboraram através da leitura imagética, avanços na busca pela leitura das palavras.

Exemplificando a prática, no trabalho reflexivo de leitura, escrita e interpretação do gênero textual Tirinha, foram trabalhadas tirinhas de Fernando Gonsales, Gilberto Zappa, Alpino e Quino com os alunos, proporcionando a leitura e formação de questionamentos a cerca de quais as características do texto, os recursos escritos e visuais, como se identificam os personagens, qual é a sua finalidade e qual o tipo de texto utilizado em uma tirinha. Após esse diálogo, foram expostos os recursos deste gênero como, quadros, balões e onomatopéias, e realizadas atividades com a junção de imagem e escrita dos balões, estabelecendo comparações, interpretações e compreendendo a sequência de uma história. Após esse estudo foi possível propor aos alunos, a partir de um assunto pré-estabelecido, a construção de uma narrativa e de uma arte, que juntos formaram as produções de tirinhas construídas pelos alunos, conforme Figura 1.

Figura 1 - Momento de construção do gênero Tirinhas



Crédito: dos autores

Nesse processo de construção da alfabetização, foram desenvolvidas ainda diversas atividades práticas como a produção da receita para o lanche coletivo, e o trabalho com jogos alfabetizadores como bingo de palavras, acrósticos, forca, caça-palavras e alfabeto móvel, buscando também através da ludicidade estabelecer uma relação íntima entre os alunos, a leitura e escrita.

Em uma dessas ações, após o início da atividade com os Classificados, tendo conhecido diversos anúncios, e a estrutura desse gênero, o comando estabelecido foi o de construir com o alfabeto móvel as palavras dos produtos anunciados nos Classificados. Assim, durante o processo a situação abaixo relatada, evidencia o processo de alfabetização, durante o desenvolvimento de atividade com o Alfabeto Móvel:

A partir do comando, o aluno “LC” observa nos classificados a palavra CELULAR e monta com seu Alfabeto Móvel a palavra – CLULA.

LC - “Tia está certo?”

Bolsista - “LC observe e veja se não falta nada nessa palavra...”

O aluno observa por um tempo e responde:

LC - “Letra A!”

Bolsista - “Então monte novamente a palavra e leia em seguida.”

LC montou novamente a palavra incluindo agora a letra A. E a palavra ficou – **CELULA**. Ele observa e lê a palavra, mas não percebe que ainda há algo faltando.

Bolsista - “Leia novamente e veja se agora não falta mais nada”.

LC leu **CELULA**, e disse:

LC - “Falta o R”.

E completou sua palavra com a letra que faltava para formar **CELULAR**.

Essa situação revela o processo minucioso que é a alfabetização e a obtenção de intimidade com as palavras, e nesse processo o professor deve conduzir o aluno à reflexão. Essas intervenções foram necessárias durante todo o processo para que houvesse o desenvolvimento da alfabetização e os alunos fossem conduzidos a textos mais complexos e produções mais elaboradas.

Na sequência do trabalho foram abordadas obras literárias que atuaram incentivando a leitura e a exposição de opiniões, reforçando o uso social da escrita, a identidade e autonomia do aluno. Nessa fase, foram trabalhadas leituras coletivas, construção de histórias, atividades com embalagens, artigos de opinião, e entrevistas, onde os alunos puderam trabalhar bastante em grupo, dividindo tarefas, construindo textos coletivos e apresentando os trabalhos para a sala. Pode ser observado grande crescimento a partir desse trabalho socializador, uma vez que mais inteirados os alunos desenvolviam melhor as tarefas e mantinham interesse pelas atividades em grupo.

No terceiro momento o projeto trabalhou com notícias (Figura 2), crônicas, lendas e cartas, que foram estudadas e produzidas individual e coletivamente. Os alunos puderam ainda vivenciar a experiência da produção de artesanato com papel machê, utilizando os jornais já estudados na criação de guaranás para a decoração da barraca da turma na Festa Regional da Escola, onde a turma estava responsável por retratar a região norte do Brasil.

Figura 2 - Conhecendo, refletindo e produzindo uma notícia: Momento de construção e apresentação das considerações sobre a peça teatral “O Casamento da Dona Baratinha”, tema da notícia da sala.



Crédito: dos autores.

Essa prática de artesanato demonstra-se importante no processo, na perspectiva de atuar na construção das habilidades motoras e criativas, que se fazem significantes para a formação do ser e a motivação no processo. Nessa fase do projeto destacaram-se ainda, produções a partir de ações realizadas pela escola, como momentos festivos e aulas de campo, nesse sentido os alunos construíram uma das notícias do jornal da turma a partir da ida ao teatro com a escola, e conheceram ainda o processo de envio de cartas indo à empresa de Correios da cidade e concretizando essa ação. O referido projeto teve sua culminância na produção do material final, o Jornal da sala, denominado “Jornal do 3º M1” que pôde ser lançado em momento de socialização com pais, familiares, e toda a comunidade escolar.

As ações do projeto prezaram a socialização, criticidade e formação moral dos sujeitos, além dos conceitos alfabetizadores e de leitura, escrita e interpretação, nesse sentido foram alcançados resultados consideráveis, pois após o desenvolvimento dos trabalhos, grande maioria dos alunos produziam textos individuais e as fragilidades na leitura e escrita apresentavam-se menores, obtendo o resultado de 19 aprovações e somente 02 reprovações. Os resultados observados a partir do projeto vão além das questões alfabetizadoras, pelo muito agregado à formação moral dos alunos, fato perceptível ao fim do processo através das relações cotidianas que se estabeleceram fortificadas no respeito.

Durante o processo são foram encontradas dificuldades consideráveis, como a rotatividade de alunos, faltas, indisciplina e dificuldades de aprendizagem, mas através de uma prática comprometida e de um trabalho de alfabetização contextualizado, o projeto torna-se possível. O processo de ensino envolve sujeitos sociais e, portanto há a necessidade de uma educação voltada para a realidade vivenciada pelo aluno, e sua emancipação, é nesse contexto que o trabalho com jornal e seus gêneros atua, abordando o mundo e estando no mundo, Alfabetiza Letrando e prepara os sujeitos para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho propôs discutir a importância do Jornal dentro da sala de aula no processo de Alfabetização e na perspectiva do Letramento, elucidando esses conceitos e considerando a relevante importância do Jornal, veículo de informação que sobrevive se reinventando ainda hoje na era da informação digital. Após os estudos constata-se que Alfabetizar demanda muito mais que ensinar a ler e escrever, mas sim ensinar a ler, escrever e interpretar de forma contextualizada, voltada para a realidade vivenciada pelo aluno que deve compreender a utilidade prática e social do que aprende.

Diante disso o projeto apresentado revela o Jornal como importante instrumento de trabalho, apresentando ricos gêneros textuais que dão margem a leitura, estudo, e produções em sala de aula.

Nesse contexto, são consideradas algumas problemáticas que interferem no ensino-aprendizagem, contudo a utilização de metodologias diferenciadas como jogos alfabetizadores, e práticas comprometidas, globalizadas, e preocupadas com a formação integral dos sujeitos, ilustra um trabalho alfabetizador diferenciado e eficiente. Assim, considera-se de relevante importância esse trabalho integrado, na busca por uma educação eficiente de indivíduos letrados, críticos, leitores, que possuam íntima relação com a leitura e a escrita para uso em sua vida.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007. 103p.

DINES, Alberto. **O Papel do Jornal: Uma Releitura**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1986. 157 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128p.

PIBID PEDAGOGIA: EM BUSCA DE CAMINHOS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DAS CRIANÇAS

Cleide dos Santos Pereira. Sopelsa³

Isabela Cristina Daeuble Girardi⁴

Jonathan Christopher Dias⁵

Ketlin Braatz⁶

Rita Buzzi Rausch⁷

Rita de Cássia M. Reinert⁸

Sara Amanda Ronchi⁹

Resumo: O PIBID, subprojeto Pedagogia: Alfabetização e Letramento, da Universidade Regional de Blumenau, busca integrar saberes e fazeres de docentes da educação básica e universidade, especialmente no que se refere aos processos de alfabetização e letramento de crianças. O aprofundamento teórico-metodológico a respeito dos processos de alfabetização e letramento é uma das principais ações desenvolvidas. Tempos semanais são destinados à leitura, avaliação das ações desenvolvidas e planejamento de novas propostas, o que oportuniza um movimento de ação-reflexão-ação renovada, constante. A EBM Felipe Schmidt é uma das duas escolas de atuação do PIBID Pedagogia. A escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau – SC localiza-se no bairro Itoupavazinha e atende cerca de 1100 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. O PIBID Pedagogia atuou no ano de 2014 na turma do 1º ano do ensino fundamental que era composta por vinte e cinco crianças. Foi neste contexto, mais especificamente no segundo semestre, que foram desenvolvidos os projetos didáticos *Identidade*, *Mercadinho* e *O Carteiro Chegou*. Estes tinham em comum o objetivo de desenvolver propostas de alfabetização e letramento, considerando a aprendizagem como um processo mediado e interativo. A opção metodológica para o desenvolvimento do trabalho é voltada para as modalidades organizativas da ação pedagógica apontadas por Nery (2006), sendo que os trabalhos aqui relatados foram projetos. As atividades desenvolvidas buscaram articular o processo de alfabetização e o de letramento, através de propostas significativas para o grupo de crianças, tendo como base as ideias de Soares (2004) e Kleiman (2005). Percebemos, com o trabalho desenvolvido, que os projetos se apresentam como uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico que permite desenvolver propostas relevantes e significativas para o grupo de crianças. Por meio deles, é possível construir a ideia de que a linguagem escrita é um instrumento cultural que nos permite buscar informações, registrar e comunicar ideias, organizar dados, ter acesso ao conhecimento, entre tantos outros. Isto de forma interativa, dialógica e com todos (adultos e crianças) se corresponsabilizando pelo processo. Além disso, as atividades desenvolvidas estimularam a leitura e a escrita de textos de diferentes gêneros, compreendendo seus usos e funções sociais e a elaboração de conhecimentos matemáticos. Ou seja, possibilitaram o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento de forma articulada.

Palavras chave: PIBID. Alfabetização. Letramento. Projetos.

A Universidade Regional de Blumenau (FURB) participa do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) desde 2010. Vinculado a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e ao MEC (Ministério da Educação) o programa busca aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica. E, prevê a concessão de bolsas para acadêmicos dos cursos de licenciatura que participam de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da Rede Pública de Ensino, sob a orientação de um professor da licenciatura e de um professor da escola.

Todas as licenciaturas da FURB, atualmente, possuem subprojetos do PIBID e o programa contempla 30 escolas e 331 bolsistas de Iniciação à Docência (ID). O subprojeto Pedagogia: Alfabetização e Letramento se faz presente em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Blumenau - SC. A EBM Felipe Schmidt, uma das escolas de atuação deste subprojeto, localiza-se no bairro Itoupavazinha e atende cerca de 1100 alunos, distribuídos nos turnos matutino e

3 Mestre em Educação. Supervisora do PIBID da Pedagogia - FURB.

4 Licencianda de Pedagogia. Bolsista do PIBID da Pedagogia - FURB.

5 Licenciando de Pedagogia. Bolsista do PIBID da Pedagogia - FURB.

6 Licencianda de Pedagogia. Bolsista do PIBID da Pedagogia - FURB.

7 Doutora em Educação. Coordenadora do PIBID da Pedagogia – FURB.

8 Licencianda de Pedagogia. Bolsista do PIBID da Pedagogia - FURB.

9 Licencianda de Pedagogia. Bolsista do PIBID da Pedagogia - FURB.

vespertino. São 40 turmas, sendo 4 de pré-escola, 21 de anos iniciais e 15 de anos finais. O PIBID Pedagogia atuou no ano de 2014 na turma do 1º ano A, do ensino fundamental que era composta por vinte e cinco crianças.

O objetivo principal do subprojeto Pedagogia: Alfabetização e Letramento é integrar saberes e fazeres docentes entre Educação Básica e universidade, especialmente no que se refere aos processos de alfabetização e letramento de crianças. Neste sentido, o aprofundamento teórico-metodológico a respeito dos processos de alfabetização e letramento é uma das principais ações desenvolvidas. Tempos semanais são destinados à leitura, avaliação das ações desenvolvidas e planejamento de novas ações, o que oportuniza um movimento de ação-reflexão-ação renovada, constante.

Neste trabalho, é relatada a experiência vivenciada pelos acadêmicos ID (Iniciação à Docência) e professora supervisora ao desenvolverem projetos voltados para a alfabetização e o letramento das crianças. Os projetos: Identidade, Mercadinho e Carteiro Chegou; tinham em comum o propósito de articular o processo de alfabetização e o de letramento, através de propostas significativas para o grupo, tendo como base as ideias de Soares (2004) e Kleiman (2005).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ALGUMAS REFLEXÕES...

Os conceitos de alfabetização e letramento têm sido discutidos nos meios educacionais como interdependentes e indissociáveis. No entanto, nos últimos tempos pesquisadores têm apontado para a necessidade de observar as especificidades destes dois processos e a importância de se compreender que dizem respeito a conhecimentos distintos, em que um não se sobrepõe nem substitui o outro. (SOARES, 2003; KLEIMAN, 2005).

De acordo com Soares (2003), a alfabetização diz respeito à “aquisição do sistema convencional de escrita”. Portanto, para que possa ser considerado alfabetizado o sujeito (crianças e adultos) precisa aprender as convenções do sistema alfabético de escrita, compreendendo sua natureza linguística e tornando-se capaz de ler e escrever. Letramento, por sua vez, se refere “não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2004, p.40).

O letramento é, portanto, um fenômeno que envolve saberes e atitudes que estão presentes nos contextos sociais de leitura e escrita e variam de acordo com as condições de vida e as demandas impostas socialmente aos sujeitos. Decorre disso o fato de que não há um letramento (singular), mas sim letramentos (plural), ou diferentes níveis de letramento resultantes das possibilidades e exigências impostas pelo meio social, cultural e econômico.

A criança ao ingressar na escola já se envolveu em inúmeras e variadas práticas relacionadas à leitura e à escrita. Desse modo, o meio social em que vive influenciará decisivamente seu grau de letramento. Neste contexto, a escola se destaca como principal agência de letramento, com papel decisivo em sua promoção. Para Soares (2003), para que haja condições para o letramento faz-se necessário primeiramente que haja escolarização real e efetiva da população. Após, não menos importante, que haja disponibilidade de acesso a materiais leitura, para que se garanta acesso ao ler e escrever, criando condições para que os alfabetizados passem a ficar “imersos em um ambiente de letramento.” (SOARES, 2003, p. 58).

No que diz respeito à alfabetização, faz-se necessário compreender que os estudantes em processo de aquisição da linguagem escrita necessitam dar conta dos “aspectos conceituais e convencionais” do “sistema alfabético” (MORAIS, 2012, p. 50). Ou seja, precisam perceber *o que* a escrita representa e *como* ela representa. As respostas para estas questões se modificam no decorrer do processo de alfabetização, conforme sua aprendizagem vai sendo ampliada.

Kleiman (2005, p.16) esclarece que,

A alfabetização [...] tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial: todos – crianças, jovens ou adultos – precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições.

Com base nestes pressupostos teóricos apontados até aqui, o PIBID Pedagogia busca organizar o trabalho pedagógico de forma a desenvolver propostas que garantam que os processos de alfabetização e letramento aconteçam simultaneamente, considerando a aprendizagem como um processo mediado e interativo (VIGOTSKI, 1991; VIGOTSKI, 1999) e o aspecto discursivo da linguagem (BAKHTIN, 1995).

OS PROJETOS COMO POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAR LETRANDO

A opção metodológica é voltada para as modalidades organizativas do trabalho pedagógico, apontadas por Nery (2006) e que dizem respeito às atividades permanentes, sequências didáticas, projetos e atividades sistematizadoras. Os trabalhos aqui relatados se caracterizam como projetos. De acordo com a autora, esta forma de organização do trabalho pedagógico possibilita trabalhar de forma interativa as quatro atividades linguísticas básicas: falar/ouvir, escrever/ler, a partir de gêneros textuais variados, articulando as diversas áreas de conhecimento e tendo em vista uma situação didática significativa para o grupo.

Os projetos possibilitam trabalhar de forma compartilhada, desenvolver a autonomia pessoal e a responsabilidade coletiva. O trabalho pedagógico prevê um produto final e parte de objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e avaliação, em função do que se pretendia inicialmente.

O PERFIL DA TURMA COMO BASE PARA A DEFINIÇÃO DO TRABALHO

O perfil de turma consiste em uma avaliação diagnóstica do grupo de crianças. O propósito é observar os conhecimentos iniciais, relações que se estabelecem entre os indivíduos e identificar situações que apontem a importância ou necessidade de desenvolvimento de determinadas propostas. Este trabalho é realizado ao início de cada ano e, no caso do 1º ano A, apontou a necessidade de desenvolver, no decorrer do primeiro semestre, propostas que possibilitassem a aquisição da linguagem escrita, por meio de atividades de intervenção na leitura e na escrita.

Deste modo, foram desenvolvidos os projetos: Livro de Cantigas e Livro de Brincadeiras. Também foi identificada a necessidade de trabalhar com aspectos da história de cada sujeito, o que deu origem ao projeto intitulado Identidade. Ao final do primeiro semestre, os projetos: Livro de Cantigas e Livro de Brincadeiras foram concluídos. O projeto Identidade, no entanto, teve continuidade, pois ainda havia várias questões que precisavam ser trabalhadas.

O DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS

A avaliação do trabalho realizado no primeiro semestre evidenciou a importância de desenvolver propostas em que as crianças interagissem mais com diversos gêneros textuais, tornando-se usuárias dos mesmos. Apontou também para a necessidade de envolver o grupo na construção de espaços para brincar e aprender. Optou-se, então, pelo desenvolvimento dos projetos Mercadinho e Carteiro Chegou, além da continuidade do projeto Identidade.

Os projetos foram apresentados e discutidos com o grupo de crianças. Inicialmente foram levantados os conhecimentos espontâneos e as questões relacionadas a cada uma das temáticas trabalhadas. A seguir, de forma breve e sintetizada, são relatadas as etapas de desenvolvimento de cada um deles, assim como os produtos finais resultantes dos mesmos.

Projeto mercadinho:

O projeto Mercadinho iniciou com o levantamento de conhecimentos do grupo a respeito do que é um supermercado, o que tem nele e quem costuma frequentá-lo com a família. A partir destas questões iniciais diversas atividades de leitura, escrita e alfabetização matemática foram desenvolvidas.

A seguir são relatadas as principais etapas do trabalho realizado.

- Lista de produtos existentes no supermercado.
- Exploração de panfletos de supermercados da cidade. Para identificar os produtos existentes nestes espaços.
- Coleta de embalagens de acordo com categorização realizada anteriormente, a partir da confecção de cartazes contendo listas da cada tipo de produto. Ex.: mercearia, higiene pessoal, limpeza.
- Confecção de produtos com massa de modelar (frutas, verduras e legumes). Estes produtos também foram categorizados anteriormente.
- Organização das embalagens, de acordo com a categorização realizada anteriormente.
- Pesquisa com as famílias, no supermercado, do preço dos produtos.
- Exploração do sistema monetário brasileiro, através do manuseio de cédulas e moedas e da realização de situações problemas.
- Montagem do supermercado.
- Elaboração de lista de compras e realização de situações de compra e venda de produtos, seguidas de situações problema.
- Padaria e Frutaria (com produtos reais), montadas em sala de aula. Nestas, as crianças vivenciavam a situação de compra e venda de produtos que a seguir eram consumidos no “restaurante” organizado na sala de aula. O troco recebido e os gastos do grupo eram calculados através de situações problema.

O produto deste projeto foi o mercadinho construído na sala de aula.

Projeto Carteiro Chegou:

O projeto Carteiro Chegou teve como ponto de partida o conhecimento das crianças a respeito dos contos de fadas presentes na literatura, através da leitura de outros livros. A seguir, a literatura “O Carteiro Chegou” foi apresentada ao grupo e cada texto foi trabalhado de forma a aprofundar as características dos gêneros presentes nesta.

Atividades de leitura e produção textual permearam todo o desenvolvimento do projeto. A seguir são relatadas as principais atividades desenvolvidas.

- Carta para as crianças da E.B.M. Alberto Stein que faz parte do PIBID: Alfabetização e Letramento, produzida coletivamente, após análise das características deste texto e das informações que devem constar do envelope.

- Cartas para as famílias das crianças. Estas foram planejadas e escritas na sala de aula e após revisão individual, colocadas em envelopes endereçados às famílias e postadas no correio para serem entregues em seus lares. No decorrer desta atividade, além de discutir as informações que constam do envelope, também foi trabalhada com o grupo a história dos selos e apresentada uma coleção de selos proveniente da Alemanha, da 2ª Guerra Mundial.

- Panfleto de propaganda dos produtos do Mercadinho. Os panfletos foram produzidos a partir da análise das características dos panfletos distribuídos pelos supermercados e serviram para divulgar os preços promocionais do Mercadinho construído na sala de aula.

- Cartão postal produzido a partir de imagens dos locais preferidos das crianças na escola e enviados para as crianças da E.B.M. Alberto Stein. Anteriormente o grupo havia recebido cartões postais de pontos turísticos da cidade de Curitiba, enviados por uma das pibidianas, durante um passeio de estudo.

- Autorização para o uso das imagens das crianças. O texto foi produzido coletivamente e tinha como objetivo obter a autorização, inicialmente por parte das crianças e depois das famílias para o uso de fotos e materiais produzidos em sala de aula durante o desenvolvimento das atividades.

- Cartão de natal para as famílias produzido após a discussão sobre a função social do mesmo.

- No decorrer do projeto foi colocada na sala de aula uma caixa de correio para que as crianças pudessem escrever cartinhas para os colegas da sala.

Os produtos finais foram todos os textos produzidos no decorrer das atividades e o portfólio para registro individual de cada criança.

Projeto Identidade:

O projeto Identidade teve como ponto de partida a necessidade identificada no grupo de conhecer fatos importantes a respeito da vida de cada criança que possibilitem conhecer mais sobre si mesmas e sobre seus/as colegas, valorizando-se e respeitando os demais. Após serem identificados os conhecimentos e as questões iniciais do grupo, foram realizadas diversas atividades que possibilitaram também uma maior interação entre as crianças e suas famílias e um movimento de colaboração constante das famílias com a escola, no sentido de auxiliar no desenvolvimento das atividades. A seguir, algumas das propostas desenvolvidas são relatadas.

- Relato das mães a respeito de informações importantes sobre a gestação.
- Estudo sobre o desenvolvimento do bebê no útero da mãe, seguido de confecção de cartazes.
- Realização de entrevistas com as mães sobre a vida das crianças quando bebês.
- Identificação do local de nascimento de cada criança no mapa do estado e do Brasil, seguido de elaboração de gráfico.

- Construção de gráficos e tabelas representativos das medidas das crianças ao nascer e no momento atual.

- Observação das mudanças que aconteceram na aparência no decorrer da vida de cada criança.

- Análise das semelhanças e diferenças entre as crianças do grupo.

- Identificar características e gostos pessoais.

- Construção da árvore genealógica de cada família.

- Confecção de livro com relatos e imagens de fatos importantes ocorridos em cada ano de vida da criança.

- Uso de diferentes gêneros textuais para compreender melhor fatos relacionados à identidade de cada criança.

O produto final deste projeto foi o Livro da Vida de cada criança.

AVALIANDO OS RESULTADOS

As propostas desenvolvidas evidenciaram que os projetos se apresentam como uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico que permite articular os processos de alfabetização e letramento através do desenvolvimento de propostas significativas para o grupo de crianças. Por meio deles, é possível construir a ideia de que a linguagem escrita é um instrumento cultural que nos permite buscar informações, registrar e comunicar ideias, organizar dados, ter acesso ao conhecimento, entre tantos outros. Isto de forma interativa, dialógica e com todos (adultos e crianças) se corresponsabilizando pelo processo. Além disso, as atividades desenvolvidas estimularam a leitura e a escrita de textos de diferentes gêneros, compreendendo seus usos e funções sociais, além da construção de conhecimentos matemáticos.

Ao mesmo tempo foi possível desenvolver atividades que possibilitaram avanços no processo de aquisição da linguagem escrita auxiliando as crianças a compreenderem o *que* a escrita representa e *como* ela representa. Além disso, possibilitaram elaborar também conhecimentos a respeito das características do sistema de escrita alfabético fundamentais para o processo de alfabetização. Ao final do semestre, a maioria das crianças do grupo passou a ler e escrever alfabeticamente diversos gêneros textuais.

A análise das propostas desenvolvidas e dos resultados obtidos explicitou a importância fundamental da atuação do professor como articulador do processo de aprendizagem através de atividades sistematizadas e intencionais. Explicitou também que este pode se constituir como um caminho bastante promissor para os processos de alfabetização e o letramento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (V.N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. (Trad.) Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

LURIA, A. R. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Luria E Yudovich. Tradução de Dose Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre, 1985.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J. (Org.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, leitura e escrita, **Reunião Anual da ANPED, 26**. Poços de Caldas: 2003. Revista Brasileira de Educação, número 25, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>>. Acesso em: junho de 2014.

SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 128p.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (Ogs.). Michael Cole et all. (Trad.) José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. (Trad.) Jefferson Luiz Camargo. Revisão Técnica, José Cipolla Neto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DA LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Elizabete Lopes Oliveira¹⁰

Catiele Maia Santana¹¹

Catia Maia Santana¹²

Sônia Maria Teixeira de Matos¹³

INTRODUÇÃO

Atualmente, um dos maiores problemas da escola é o baixo nível de aprendizagem dos alunos. A causa principal desta problemática é o déficit na leitura e na escrita. Sabemos que a leitura tem o poder transformador, através dela o sujeito poderá desenvolver o senso crítico e refletir sobre sua história. Neste sentido, faz-se necessário pensar sobre as condições concretas de produção da leitura e da escrita na escola. É importante que a leitura tenha um lugar privilegiado para que os objetivos traçados no processo ensino e aprendizagem sejam alcançados em todas as áreas do conhecimento. No entanto, é crucial lançar mão de estratégias combinando criatividade e ludicidade no intuito de incentivar os alunos e promover uma aprendizagem da leitura de forma significativa.

Observando a realidade da sala do 6º ano da escola Municipal Etelvino Torres de Oliveira, percebeu-se uma dificuldade no processo de leitura e escrita. Diante desta problemática surgiu a necessidade de realizar-se uma intervenção pedagógica objetivando incentivar os alunos para o hábito de leitura e desenvolver o processo de escrita e produção textual. O presente trabalho objetiva apresentar os resultados da intervenção feita em sala de aula. Como embasamentos teóricos serão utilizadas proposições de autores como Geraldi (1999), Kishimoto (1993), Freire (1997). Enquanto ação preliminar à intervenção pedagógica, realizamos observações de aulas na turma em que atuamos a fim de detectar possíveis dificuldades dos estudantes no que se refere à leitura e produção textual. Foi com base nessas observações que pensamos e desenvolvemos a proposta pedagógica que será relatada, uma vez que identificamos certa apatia e pouca habilidade dos estudantes em execução de propostas que objetivem a prática da leitura e produção textual. A proposta em questão foi efetivada em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública situada na área rural de Jequié-Bahia. Trabalho esse realizado no contexto das ações empreendidas pelo PIBID/Jequié, no subprojeto Licenciaturas da UESB e a Interdisciplinaridade em Educação do Campo.

METODOLOGIA UTILIZADA

A metodologia utilizada no desenvolvimento do trabalho pautou-se na proposta de uma produção textual pelos estudantes, na qual a ludicidade foi inserida em todos os momentos, e envolveu dinâmicas, discussão e produção. O primeiro momento teve por objetivo trabalhar imaginação, atenção, disciplina e raciocínio, e foram realizadas em formas de dinâmicas no espaço da sala de aula. No segundo momento, trabalhou-se com duplas e trios a produção textual em forma de poema, através de palavras fornecidas pelo educador que se transformaram em frases produzidas pelos estudantes, e com o auxílio do professor se transformou em um poema coletivo. O terceiro momento foi a da produção textual individual, para a qual os alunos assistiram ao curta “A menina que odiava livros”. Houve uma discussão acerca da mensagem existente no curta e, posteriormente, os estudantes fizeram desenhos representando o curta a partir de suas perspectivas de entendimento.

Através das informações coletadas durante a intervenção, e das técnicas utilizadas, concluímos que a abordagem metodológica construída se configura como uma possibilidade de melhoria da educação dispensada aos estudantes, a partir do fomento à produção textual de forma lúdica.

10 Graduada em Letras. Pós - graduada em Língua Portuguesa. Professora na Escola Municipal Etelvino Torres e Supervisora no subprojeto Educação no campo. Licenciaturas da UESB e a Interdisciplinaridade em Educação do Campo - PIBID/UESB/CAPESbetequintolopes@hotmail.com

11 Discente do curso de Letras. Bolsista de Iniciação à Docência do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, desenvolvido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Ktielemaia@hotmail.com

12 Discente do curso de Pedagogia. Bolsista de Iniciação à Docência do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, desenvolvido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Catiamflavia@hotmail.com

13 Graduada em Ciências Sociais. Mestre em Desenvolvimento Sustentável. Professora Assistente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Coordenadora do subprojeto Educação no campo. Licenciaturas da UESB e a Interdisciplinaridade em Educação do Campo – PIBID/UESB/CAPES. Email: soninha_teixeira5@hotmail.com

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado aponta para o fato de que a prática de produção textual, vinculada a uma proposta mais atraente, neste caso a ludicidade, facilita o aprendizado significativo e incentiva os alunos a produção.

A escola traz consigo diversas demandas e o educador que assume esse desafio têm como obrigação responder a essa conjuntura. Paulo Freire diz que a teoria não dita à prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular. Portanto o exercício da docência requer pessoas que se reconstruam criticamente, isso requer experiência e preparo desses docentes que trabalham principalmente com a língua materna para que conheçam o material que tem em mãos sabendo aproveitar os pontos positivos e negativos. Freire diz, “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou para a sua construção”. Necessariamente, toda prática pedagógica exige reflexão - ação- reflexão.

O primeiro passo para uma boa produção textual é a leitura, e provocar esse contato e extremamente importante, o professor deve mostrar para o aluno o maior número possíveis de gêneros textuais, pois é através da leitura que surge a produção textual e o aluno se torna um leitor-produtor, é através dela que o educando adquire maior facilidade para escrever. Barthes (1974):

“O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos, que existiram ou existem ao redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”.

Assim saber organizar suas ideias e colocá-las no papel é uma habilidade que o aluno desenvolve na escola juntamente com o educador, na qual as aulas devem ser desenvolvidas de maneira a aproximar o aluno da produção textual, pois é na escola que o aluno tem contato com as variedades textuais para posteriormente produzir. Durante a construção textual, Sírio Possenti (1981, p. 48-53) diz: “dependendo da imagem que o locutor faz do interlocutor no momento da produção do discurso, que ele utiliza um ou outro mecanismo coesivo [...]. ou seja, é a imagem que o aluno faz da superioridade do professor, e não necessariamente seu problema com a escrita que o faz ter problemas com a produção textual. Sendo a relação professor-aluno, um processo de construção que acontece de muitas maneiras, exige do educador uma avaliação crítica das diversas teorias aplicadas em sala de aula e de seu relacionamento com o alunado e não acreditar que ser professor é apropriar-se de um conteúdo e apresentá-lo aos educandos em sala. É imprescindível rever alguns aspectos da realidade atual da escola.

A linguagem oral é mais utilizada que a linguagem escrita, no entanto Falar não é o mesmo que escrever, pois as mesmas possuem características próprias Osakabe (1982, p. 154-155) diz “do ponto de vista de sua aprendizagem, a língua escrita e a língua oral apresentam dificuldades de natureza distintas. Ao falar ninguém fica analisando erros gramaticais, mas escrever é diferente e às vezes ao escrever deixamos evidenciar certos procedimentos da língua oral ao exemplo de cartas familiares, bilhetes e textos de humor ao passo que alguns outros exigem uma postura mais formal como conferências, entrevistas profissionais entre outros. Koch diz que o que ocorre é:

1. Nem todas essas características são exclusivas de uma ou outra das duas modalidades.
2. Tais características foram sempre estabelecidas tendo por parâmetro o ideal da escrita (isto é, costuma-se olhar a língua falada através das lentes de uma gramática projetada para a escrita), o que levou a uma visão preconceituosa da fala [...]

Por isso se fala tanto em respeitar o saber e falar do aluno, o social dele, é necessário que o educando saiba a língua formal, como se portar diante de uma situação, que tipo de linguagem deve ser usada naquele momento, mas que a linguagem que ele usa também é entendida e que ele não pode ser discriminado por isso.

Durante a intervenção foram obtidos resultados positivos e uma boa receptividade tanto para as dinâmicas quanto para a parte de produção em si. Observa-se uma resistência inicial dos alunos até descobrirem como será a atividade proposta. Nesse cenário a ludicidade foi de fundamental importância para a boa aceitação dos alunos, pois a ludicidade é de extrema importância na vida do educando. O aluno gosta de conversar, gosta de estar em movimento e a escola tem de buscar de sua maneira a ludicidade durante as aulas para que o educando tenham prazer em ir a escola. São vários os benefícios trazidos pelo lúdico na vida do educando e vários autores abordam que o lúdico deve ser considerado parte integrante da vida [...] (Kishimoto, 1993, p. 110) vem trazer:

Brincando [...] as crianças aprendem [...] a cooperar com os companheiros [...], a obedecer às regras do jogo [...], a respeitar os direitos dos outros [...], a acatar a autoridade [...], a assumir responsabilidades, aceitar penalidades que lhe são impostas [...], a dar oportunidades aos demais [...], enfim, a viver em sociedade.

O educando aprende com prazer e não como obrigação e isso torna tudo mais excitante para ele, o educador deve estar preparado para, pois não é uma brincadeira sem intenção nenhuma é construção de conhecimento para os alunos.

Portanto é preciso compreender o processo educacional a partir de uma visão multidimensional, que articule fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das interações sociais, a relação professor-aluno e ensino-aprendizagem são apenas o início da trajetória de um processo onde a mudança é uma constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção na escola oportuniza ao estudante bolsista refletir sobre as teorizações abordadas ao longo do seu percurso acadêmico. É importante perceber a relevância dos subsídios teóricos e quanto eles podem positivamente contribuir na sua práxis. Os questionamentos se apresentam no momento em que o discente é convocado a colocar em prática todas as discussões vistas em sala, pois a docência tem desafios que precisam ser vencidos acreditando na transformação do indivíduo. Através das informações coletadas durante a intervenção, e as técnicas utilizadas, percebemos a importância de lançar mãos de estratégias diferenciadas. A abordagem metodológica construída são condições fundamentais e configuram-se como possibilidades de despertar no aluno o desejo pela leitura, bem como promover situações para a realização da produção escrita.

REFERÊNCIAS

- GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos tradicionais Infantil: O jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes 1993.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1997.

ESTRATÉGIAS EDUCOMUNICATIVAS E CULTURAIS DO SÉCULO XXI PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Edison Ferney Castrillón Ángel¹⁴

Muitas vezes, o processo de aprendizagem não depende apenas dos alunos, mas da maneira como eles são ensinados. Edison Castrillón (2014)

Resumo: Este trabalho de investigação teve início em fevereiro de 2013, ele veio com a intenção de identificar uma das mais evidentes problemáticas educacionais na Colômbia. Muitos estudantes da cidade de Medellín - Colômbia, depois de completar sua escola, não consegue dominar 20% do idioma Inglês, que deve dominar um estudante que completou seus estudos básicos, de acordo com o *Common European Framework of reference for languages*. Com base nesta dificuldade, levantaram-se as seguintes questões:

Será que os alunos do ensino médio não são preparados para aprender a língua universal de forma levantada pelo sistema de ensino atual? Ou é o sistema educacional e a falta de formação de professores, que estão falhando a transmissão do conhecimento? Quais são as formas e ferramentas que são oferecidas aos estudantes para motivar e depois construir o conhecimento?

A reflexão sobre estas preocupações foram complicadas durante toda a experiência de investigação, no entanto, as estratégias educacionais aplicadas ao ensino da língua inglesa se tornaram uma ferramenta favorável para aprendizagem e ensino do idioma para vários estudantes e professores de diferentes instituições de ensino que tenham sido objeto do nosso estudo.

A avaliação deste processo foi obtida quantitativa e qualitativamente com resultados interessantes, porque a população-alvo da pesquisa tem atualmente um maior interesse e domínio pela linguagem, sendo alunos, que em sua maioria, podem traduzir diálogos básicos e comunicar a sua cultura facilmente, assim podem-se obter melhores resultados em as *Pruebas Saber* que o Estado Colombiano aplica a todos os alunos em escolas de todo o país.

Com a proposta e os resultados, se tem hoje a constituição de uma empresa chamada Tour Languages S.A.S. que se dedica ao ensino e aprendizagem de línguas, a fim de propor espaços onde o estudante sentisse-se parte do processo e não sujeito disso. A Educomunicação e a cultura em torno do estudante são as estratégias que são usadas para que o aprendiz identifique o seu ambiente como um livro aberto que lhe permite adquirir e interagir com o conhecimento.

A proposta agora inclui alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Érico Veríssimo da cidade de Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil e estudantes da escola Sagrada Família Aldea Pablo VI de Medellín-Colômbia; eles aprendem e interagem através de ciberespaços educativos usando o Inglês, Português e Espanhol, cumprindo o objetivo de utilizar elementos de seu meio ambiente com que se identificam de forma a motivar o aprendiz a comunicar com o resto do mundo. Esse processo de fortalecimento cultural e transcendental faz Tour Languages S.A.S. em uma das primeiras empresas no mundo, em envolver estratégias educacionais y culturais para o ensino das línguas.

Palavras-chave: Educomunicação, Inglês, Ensino, Aprendizagem, Cultura, Educação para o desenvolvimento, Ambiente, Aprendizagem significativa.

INTRODUÇÃO:

Estamos diante de uma revolução global, onde dominar uma segunda língua torna-se um dos elementos essenciais para construir relacionamentos em todo o mundo. Hoje ter conhecimento da língua universal (Inglês) torna-se uma necessidade para muitas pessoas, no entanto, as estratégias que vários países aplicam para manter o ritmo das mudanças que se vivem em diferentes sociedades são bastante precipitadas. Por esta razão, é importante perguntar se nas ações que estão ocorrendo na América Latina para fortalecer o ensino de uma segunda língua, podem-se encontrar ferramentas que são concebidas e aplicadas a ter em conta a realidade e contexto de cada indivíduo.

14 Edison Ferney Castrillón Ángel, nascido em Barbosa Antioquia-Colômbia a 02 de maio de 1993, é um estudante de Comunicação Social e Jornalismo da Corporação Universitária Minuto de Dios na sede Bello Colômbia, está fazendo o seu último semestre, sob a forma de intercâmbio no Centro Universitário Univates Lajeado. Estudou o ensino e aprendizagem de línguas a partir da perspectiva de vários autores como Paulo Freire, Mario Kaplun, Nestor Canclini, Pierre Levy, entre outros. Ele é o fundador e diretor da Tour Languages SAS, empresa responsável pela prestação de serviços e espaços que fortalecem a cultura e desenvolvimento social de uma comunidade através do ensino e da aprendizagem de línguas.

Este trabalho serve de base para estudos que envolvam metodologias para o ensino da língua universal, que visam um ensinamento mais especializado tendo em conta o contexto sociocultural da população alvo assim como a sua cultura, ao invés do ensino padronizado e generalizado frequentes em sítios como na América do Norte.

DESENVOLVIMENTO:

A grande maioria dos estudantes envolvidos nesta pesquisa são da área metropolitana de Medellín, na Colômbia, que deram início em 2013 e, recentemente, alunos de Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil, preservando os princípios e visões sua constituição.

POPULAÇÕES BENEFICIADAS COM A PROPOSTA DE PESQUISA

1. I.E. Presbítero Luís Eduardo Pérez Molina, do município de Barbosa Antioquia - Colômbia. Com o apoio de vários pesquisadores do programa de Comunicação Social Jornalismo da Corporação Universitária Minuto de Dios sede Bello e pessoal treinado na área de Inglês, se fez uma pesquisa qualitativa realizada com 20 alunos de sétimo e oitavo grau dessa instituição, que permitiram desenvolver ferramentas educacionais como um processo de identificação e motivação para facilitar a aprendizagem de Inglês. Com espaços projetados classe por classe e características culturais e ambientais dos estudantes se executaram atividades como bingo, loterias, mapas mentais, uso de material audiovisual, entre outros, que serviram para muitos deles para ver na língua um espaço motivação e autoeducação.

2. Colégio Sagrada Família Aldea Pablo VI da comuna um do município da Medellín- Colômbia. Com base na experiência da escola anterior, se deu continuidade executando o material de trabalho em espaços da instituição, o que facilitou o processo de aprendizagem e ensino, desta vez não só com o uso de material físico e audiovisual educacional, mas cada um dos 20 aprendizes teve a possibilidade de utilizar uma plataforma virtual que permitiu a aquisição de linguagem universal, através da interação com professores e colegas do seu país.

3. Escola Estadual de Educação Érico Verissimo, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. Nesta escola, 20 estudantes que tinham entre 14 e 15 anos, adquiriram habilidades essenciais na língua inglesa através de ferramentas educacionais físicas e digitais que lhes permitiram à interação e à aquisição de novas aprendizagens através de uma comunicação com estudantes da Colômbia numa segunda e terceira língua, tudo com o objetivo de divulgar os aspectos essenciais da sua cultura e do seu ambiente. A proposta conseguiu que as maiorias dos alunos se motivassem pela aprendizagem de línguas e identificassem o Inglês como um meio que lhes permite compreender um fenómeno cada vez mais visível no mundo inteiro.

AVALIAÇÃO/ DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:

CRÍTICA A UM SISTEMA TRADICIONAL E MONOCULTURAL

Quando se questiona a maneira ou metodologia tradicional de ensino do Inglês, se refere principalmente às formas em que os alunos recebem temas desenvolvidos sem considerar a realidade deles, eles têm o dever de aprender estes assuntos mecanicamente à medida que o professor fornece informações, ou seja, se parte da premissa de que o aluno é uma espécie de círculo vazio que deve ser preenchido com o conhecimento, e deste o professor deve usar ferramentas para que o aluno tenha a reação esperada a esse processo introduzido.

Neste processo, alguns estudiosos chamam de behaviorismo. Em 1957, Skinner disse que *“las relaciones emocionales son aprendida”* (p. 55). Na Colômbia, Brasil e América Latina, em geral, só podem ser tidas em conta, em muitas das escolas, reações na aprendizagem dos estudantes com base na estrutura de conteúdo pertencente ao sistema americano de ensino de Inglês, o que não contextualiza o aluno desde sua própria realidade.

De acordo com Diaz (2004)

En este sentido, el alcance del proceso intercultural es comprendido como una meta a alcanzar, como un proyecto inacabado capaz de generar saberes y prácticas Contrahegemónicas concretas expresadas particularmente por aquellas culturas y sujetos históricamente invisibilizados por el patrón del saber dominante. (P. 22).

De algum modo, a ideia de Martin E. Diaz faz uma crítica da monocultura, neste caso, o ensino de Inglês sob a estrutura de uma cultura única influenciada por um padrão dominante de saber, cujo objetivo é contrário a esta pesquisa, que procura utilizar a sua população-alvo de forma a que utilize o seu meio ambiente como aprendizagem significativa, se podendo comunicar com outras culturas.

Ao enfatizar o monoculturalismo que é usado na América Latina no ensino de Inglês, é importante parar na análise de qualquer um destes elementos produzidos num pequeno número de países e que têm diferentes características culturais que não são do estudante. Os livros são apenas a ferramenta mais comum que tem servido como um pilar para desenvolver monocultura no ensino de uma segunda língua.

Penycook (1994) afirma o siguiente:

Una gran cantidad de libros de textos en el mundo son publicados en inglés y diseñados para el mercado interno de habla inglesa, o para un mercado internacional. En ambos, estudiantes alrededor del mundo están dependientes de las formas de conocimiento occidental que son de valor limitado e irrelevantes en el contexto local (p. 20).

A crítica de Alistair Penycook se aplica em vários países latino-americanos, onde os níveis de proficiência em Inglês estabelecido pelo *Common European Framework of reference for languages*, são baseados no ensino de parâmetros culturais ditados por livros de universidades americanas e inglesas. Embora o centro das críticas de Penycook não seja a rejeição total do uso de livros na transmissão de conhecimentos no idioma Inglês, mas sim a estrutura desses livros que não têm mensagens adequadas e relevantes para a cultura local e global do receptor. Estas premissas suportadas por Tour Languages S.A.S. em nenhum momento elimina a possibilidade de que um aprendiz Latino possa aprender com outras culturas de língua inglesa, pelo contrário, é necessário que o elo de comunicação seja gerado para a perfeição do idioma. O problema está principalmente na forma e materiais pedagógicos que muitos estados e instituições utilizam para o ensino de Inglês, independentemente da população alvo a ser instruída.

METODOLOGIA CONSTRUTIVISTA APLICADA AO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

O construtivismo tem como premissa adquirir a aprendizagem em conjunto com o estudante que adquire conhecimentos através da ação, este processo não se transmite, mas cada pessoa constrói e reconstrói com base na sua própria experiência. A este respeito, esta metodologia se opõe à aprendizagem receptiva, onde o principal objetivo do ensino é depositar ou vaziar conhecimento.

“El aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos en el que los saberes que ya se han interiorizado y las representaciones que, con ellos, se han formado los estudiantes juegan un papel fundamental.” Martínez 2005

A teoria sócio-construtivista de Vygotsky enfatiza que uma pessoa para adquirir conhecimentos deve ter em conta dois aspectos: o nível que é (o nível de desenvolvimento do conhecimento) e o mundo social em torno dela, reconhecendo que desde o seu nascimento está aprendendo, logo prospera e cresce em relação com os outros (Ackermann, 2004).

Para entender esse processo de construção social do conhecimento, Vygotsky postula o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento (ou aprendizagem) ocorre na interação social entre um indivíduo e um ou mais adultos capazes dentro do par ZDP. Esta área é definida como a distância entre o que o indivíduo pode fazer sozinho (a área de desenvolvimento real) e o que pode fazer com a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes (a área de desenvolvimento potencial). Tour Languages S.A.S. capacita seus estudantes justamente a partir dessa perspectiva, primeiro identificando e diagnosticando o aprendiz, e depois começar a brindar-lhe o conteúdo que é apropriado e proporcional ao mundo social em que opera.

A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aquisição de conhecimento não é meramente uma transmissão de dados de professor para aluno. Pelo contrário, o aprendizado envolve toda a pessoa, a sua experiência e o seu meio ambiente, porque essa experiência incentiva o crescimento do conhecimento. Para o construtivismo pedagógico, a experiência é vital mas deve ser de uma natureza a contribuir para abrir a “experiência superior” (por exemplo, o aumento do conhecimento). Ausubel diz que os alunos aprendem de forma significativa graças à contribuição da sua experiência pessoal anterior. Também postula que a aprendizagem significativa é mais eficiente do que a aprendizagem rote e deve ser a meta do aprendizado. A partir desta perspectiva, “a tarefa do professor é ensinar, programar, organizar e sequenciar os conteúdos para que os alunos possam fazer uma aprendizagem significativa, cabendo novos conhecimentos em sua estrutura cognitiva anterior e evitando assim a aprendizagem repetitiva ou rote” (Garcia, 1993: 83-84).

Las tareas constituyen también una vía natural de incorporación de la realidad y consolidan la orientación comunicativa en la enseñanza de idiomas. Las tareas comunicativas (como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles (manipulando la tarea cuando sea preciso) y tienen resultados identificables. Las tareas comunicativas exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de lograr un objetivo comunicativo. Benítez 2007.

Em seguida, a abordagem comunicativa (usando tarefas comunicativas) promove a construção de conhecimentos e habilidades num idioma de uma maneira real e significativa para o aluno, apenas se relevantes; ou seja, deve ser conectado ao conhecimento prévio dos alunos e ter alguma importância e interesse para eles. É por esta razão que Tour Languages S.A.S. planeia, desenha e programa materiais físicos e virtuais que permitem que o aluno tenha uma aprendizagem significativa e de acordo com seu estilo de vida e meio ambiente, se tornando o principal livro de recordação.

CIBERESPAÇOS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE E DIFUSÃO CULTURAL

Lo virtual, en un sentido estricto, tiene poca afinidad con lo falso, ilusorio e imaginario. Lo virtual no es, en modo alguno, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, cava pozos llenos de sentido bajo, la superficialidad de la presencia física inmediata. Levy, 1999

A tecnologia da informação e comunicação (TIC) para o século XXI tem desempenhado um papel fundamental não só nos mídias de massa, mas também implementado na educação universalizando o conhecimento, artes, saberes e cultura, fazendo com que o conhecimento seja muito mais acessível e crescente através da Internet.

Ao contrário das palestras que são realizadas como uma exposição do conhecimento pelo professor, que também podem incluir elementos audiovisuais; a educação virtual trabalha a interação como a principal ferramenta de aprendizagem, um elemento que torna a primeira diferença entre o ensino tradicional. A interação é em grande parte ilustração. Outra diferença e, talvez, uma das mais importantes é a variedade de espaços onde se pode apresentar uma discussão e realimentação de conhecimentos que são essenciais para a aprendizagem virtual como, blogs, wikis, salas de chat, stand, entre outros.

Tour Languages utiliza a educação virtual e presencial simultaneamente e infunde nos seus alunos a importância da utilização adequada para a educação bilíngue com o uso da Internet, porque o ser humano pode estar em toda parte e saber de diferentes culturas sentado num só lugar. Hoje a empresa tem plataformas virtuais e/ou ciberespaços educativos adequados para a interação e aquisição da língua inglesa que permitem que os alunos brasileiros e colombianos interajam e aprendam com ambas as culturas, fortalecendo aspectos essenciais do Rio Grande do Sul e do departamento de Antioquia inicialmente.

COMO A EDUCOMUNICAÇÃO TRAZ A ESTE PROCESSO?

É reconhecido até ao momento que na aprendizagem do idioma Inglês inserido num sistema monocultural, não são tidos em conta aspetos como o exemplo de um estudante de uma “favela” da cidade de Medellín, na Colômbia, que vive numa casa construída no meio de montanhas em situações críticas de abismos, e não nos bairros completamente quadrados que ilustram os livros americanos.

Por esta razão, uma das estratégias de divulgação, aquisição e formação do pensamento crítico, que envolve as teorias acima é a educomunicação, cujo principal expoente é o argentino Mario Kaplún, que neste ponto expõe a comunicação bancária como um processo sem realimentação, onde o comunicador ou o remetente transmite uma mensagem a partir de sua própria visão a um receptor que é limitado apenas para receber informações passivamente, sem se atrever a mudar o seu papel no processo de comunicação.

Kaplún (1998)

La educación que pone énfasis en los contenidos corresponde a la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la élite instruida a las masas ignorantes. La educación que pone énfasis en los comportamientos corresponde a la llamada ingeniería del comportamiento, y consiste esencialmente en moldear la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos. En cambio la educación que pone énfasis en el proceso, destaca la importancia del proceso de transformación de las personas y las comunidades, no se preocupa de los contenidos que van hacer comunicados ni de los efectos de comportamiento, sino de la interacción dialéctica de la persona y su realidad, del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social (p. 12-13).

Esta primeira premissa também integra o gênero de instrução praticado pelo Tour Languages S.A.S. difundindo em cada um de seus estudantes a aquisição e o domínio de uma segunda língua, porque procura fazer da educação virtual e dos meios de comunicação, uma estratégia construtivista onde os alunos se sentem parte do processo de formação e não sujeito a este, onde pode ser crítico, como transmissor e receptor que comunica aspectos essenciais da sua cultura e ambiente, inicialmente em inglês, ajudando o professor com estratégias educacionais e ao estudante com a sua compreensão e familiaridade de conteúdo.

ESPAÇOS PRESENCIAIS LÚDICOS-EDUCOMUNICATIVOS PRÓPRIOS DO ESTUDANTE QUE APRENDE UM IDIOMA COM TOUR LANGUAGES S.A.S.

Tour Languages S.A.S. reconhece o ensino de Inglês como um processo comum a uma série de metodologias e estratégias que atendam às necessidades e interesses dos alunos, onde tanto o professor quanto o aluno podem desfrutar da pedagogia implementada, onde a aprendizagem é evidente em cada uma das atividades executada, as quais devem ser projetadas para melhorar as habilidades de comunicativas: escrita, compreensão auditiva, leitura e fala, e que o estudante disfrute como se fosse imerso num jogo completo que ajuda seu treinamento.

É complexo propor um método único que afirme como ensinar Inglês então, se deve estar ciente de que nem todas as pessoas aprendem da mesma maneira, no entanto, o uso de ferramentas de ensino como os seus próprios jogos individuais de aprendizagem ajudam na interação com o outro proporcionando uma socialização do conhecimento externo.

El juego es una herramienta que ayuda a mejorar los procesos de enseñanza, como lo plantea Blanchard y Cheska (1986), al decir que “cualquier intento de definición y conceptualización sobre el juego se enfrenta a la interpretación de una realidad tan evidente, conocida y familiar como compleja. Por este motivo, el juego como manifestación social se resiste a cualquier intento de acotación conceptual definitiva”.

REFERÊNCIAS

UNITE ESTATES. Skinner, B. F *Conducta verbal*. Massachusetts Copley Publishing Group: 1957.

ARGENTINA. Díaz, M. *Racismo epistémico y monocultura: Notas sobre las diversidades ausentes en América Latina*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. 2004.

LONDRES Pennycook, A *The Cultural Politics of English as an International Languages*. Longman: 1994.

MARITZA.

BENÍTEZ, MENÉNDEZ; O. Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas, Pinar del Río, Cuba, Revista Ibero-Americano de Educación, 42/5 Disponible en: <<http://www.rioei.org/experiencias150.htm>> Acceso el 11 de mayo de 2015

ESPAÑA Vygotsky, L; El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona Grupo Editorial Grijalbo 1978.

ACKERMANN, E.K. Constructing knowledge and transforming the world, in M. Tokoro & L. Stells (ed.), A learning zone of one's own. (17-30). Amsterdam: IOS press. 2004.

CORRALES, WADE: K. Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2, Barranquilla, Colombia, Universidad del Norte, ISSN: 2145-9444 Disponible en: <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1625/4657>> Acceso el 11 de mayo de 2015.

UNITED STATES AUSUBEL, D.P. Educational psychology: a cognitive view. New York, Holt, Rinehart and Winston. 1968.

BENITEZ MENÉNDEZ, O. Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. Revista Ibero-Americano de Educación, 42. Disponible en: < <http://www.rioei.org/experiencias150.htm>> Acceso el 11 de mayo de 2015.

ESPAÑA LÉVY, PIERRE. ¿Qué es lo virtual? Barcelona: Paidós, 1999.

ESPAÑA Kaplún, M. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre. 1998.

FINLANDIA VESTERBACKA, V *Ritualised routines and L2 acquisition: Acquisition strategies in a immersion program*. Vaasa: Journal of Multilingual and Multicultural Development. 1991.

BRASIL, ERICO V, E. Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo, Lajeado RS, 2015.

COLOMBIA, ALDEA, P, C. Colegio Sagrada Familia Aldea Pablo VI, Medellín 2015.

ESTRATEGIAS EDUCOMUNICATIVAS Y CULTURALES DEL SIGLO XXI PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA

Edison Ferney Castrillón Ángel¹⁵

Muchas veces el proceso de aprendizaje no depende solo de los estudiantes, sino de la forma en que se les enseña. Edison Castrillón (2014)

Resumen: Este trabajo de investigación tuvo inicio en febrero del año 2013, surgió a partir del interés por identificar una de las más evidentes problemáticas en Colombia. Gran cantidad de estudiantes de la ciudad de Medellín - Colombia, después de culminar su bachillerato, no alcanzan a dominar, un 20% del idioma inglés, que según el Marco Común Europeo de referencia, debería dominar un estudiante que culmina sus estudios básicos. Basados en esta problemática, surgieron los siguientes cuestionamientos:

¿Será que los estudiantes de bachillerato no están preparados para aprender el idioma universal de la forma planteada por el sistema educativo actual? o ¿son el sistema educativo y los profesores con falta de capacitación, los que están fallando a la hora de comunicar el conocimiento? ¿Cuáles han sido las maneras y herramientas que se les ofrece a los estudiantes para que se motiven y posteriormente construir conocimiento?

La reflexión en torno a estas inquietudes han sido complejas en lo largo de la experiencia investigativa hasta el momento, sin embargo las estrategias educocomunicativas aplicadas a la enseñanza del idioma inglés se han convertido en una herramienta facilitadora de aprendizaje y enseñanza del idioma inglés, para varios estudiantes y profesores de distintas instituciones que han sido objeto de nuestro estudio.

La evaluación de este proceso se ha podido obtener de manera cuantitativa y cualitativa con interesantes resultados, debido a que la población objeto de la investigación tiene actualmente un mayor interés y dominio por el idioma, siendo estudiantes, que en su gran mayoría, pueden traducir diálogos básicos y comunicar su cultura con facilidad, obteniendo mejores resultados en las Pruebas Saber que el Estado Colombiano aplica a todos los estudiantes de escuelas y colegios del país.

Con la propuesta y los resultados, hoy se cuenta con la constitución de una empresa denominada Tour Languages S.A.S, la cual se dedica a la enseñanza y aprendizaje de los idiomas, con el fin de proponer espacios donde los estudiantes se sientan parte del proceso y no sujeto a este. La Educomunicación y la cultura que envuelve al estudiante son las estrategias que se utilizan para que el aprendiz vea en su entorno un libro abierto que le permite adquirir e interactuar con el conocimiento.

La propuesta hoy incluye estudiantes brasileiros y colombianos que aprenden e interactúan a través de ciberespacios educativos, en inglés, portugués y español, utilizando elementos propios del entorno del aprendiz que lo identifican y lo motivan a comunicarlos al resto del mundo. Este proceso de fortalecimiento cultural y trascendental, convierte a Tour Languages S.A.S. en una de las empresas pioneras a nivel mundial en involucrar estrategias educocomunicativas y culturales para la enseñanza de los idiomas.

Palabras claves: Educomunicación. Inglés. Enseñanza. Aprendizaje. Cultura. Educación para el Desarrollo entorno. Aprendizaje significativo.

INTRODUCCIÓN:

Estamos frente a una revolución global, donde dominar una segunda lengua se convierte en uno de los elementos esenciales para generar relaciones a nivel mundial, hoy tener conocimiento del lenguaje universal (inglés) se convierte en una necesidad para muchas personas, no en tanto las estrategias que están aplicando varios países para estar a la par con los cambios que viven las diferentes sociedades son bastante apresuradas, por tal motivo es importante preguntarse por las acciones que se están realizando en Latinoamérica para fortalecer la enseñanza de un segundo idioma, debido a que se pueden encontrar herramientas que son concebidas y aplicadas teniendo en cuenta la realidad y el contexto de cada individuo.

15 Edison Ferney Castrillón Ángel nació en Barbosa Antioquia- Colombia el 2 de mayo de 1993, es estudiante de Comunicación Social-Periodismo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Seccional Bello Colombia, y se encuentra realizando su último semestre académico, en la modalidad de Intercambio, en el Centro Universitario Univates Lajeado. Ha estudiado la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas desde la perspectiva de varios autores como Paulo Freire, Mario Kaplún, Nestor Canclini, Pierre Levy, entre otros. Es Fundador y Director general de Tour Languages S.A.S. Empresa encargada de ofrecer servicios y espacios, que fortalecen la cultura y el desarrollo social de una comunidad a través de la enseñanza y aprendizaje de los idiomas.

Este trabajo sirve de base para estudios que involucren las metodologías para la enseñanza del lenguaje universal, con el objetivo de una enseñanza más especializada en materia de contexto social y cultural de la población objeto, así como su cultura, en lugar de la enseñanza frecuente y generalizado estándar en lugares como América del Norte.

DESARROLLO:

La gran mayoría de los estudiantes involucrados en esta investigación son del Área Metropolitana de la ciudad de Medellín-Colombia desde inicios del 2013 e, recientemente, estudiantes de Lajeado, Rio Grande Do sul- Brasil, conservando los principios y visiones de su constitución.

POBLACIONES BENEFICIADAS CON LA PROPUESTA INVESTIGATIVA

1. I.E. Presbítero Luis Eduardo Pérez Molina del municipio de Barbosa Antioquia – Colombia. Con el apoyo de varios investigadores del programa de Comunicación Social-Periodismo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios seccional Bello y personal capacitado en el área del idioma inglés, se realizó una investigación cualitativa con 20 estudiantes de los grados séptimo y octavo de la institución, que permitió desenvolver herramientas educacionales como un proceso de identificación y motivación para facilitar el aprendizaje del idioma inglés, debido a que los espacios diseñados clase por clase y con características culturales y del entorno del estudiante se pudieron realizar actividades como bingos, loterías, mapas mentales, utilización de material audiovisual, entre otros, que sirvieron para que muchos de ellos vieran en el idioma un espacios de motivación y autoformación.

2. Colegio Sagrada Familia Aldea Pablo VI de la comuna 1 de la ciudad de Medellín Colombia. Basados en la experiencia del colegio anterior, se continuo ejecutando el material de trabajo en espacios de la institución, que facilitaban el proceso de aprendizaje y enseñanza, en esta ocasión no solo se tuvo la posibilidad de interactuar con material educacional físico y audiovisual, con componentes propios del estudiante, sino que cada uno de los 20 aprendices, tenía la posibilidad de utilizar una plataforma virtual que le permitía la adquisición del idioma universal, a través de la interacción con profesores y compañeros de su país.

3. Escuela Estadual de Educación Básica Érico Verissimo, Lajeado, Rio Grande Du Sul-Brasil. En este plantel se analizaron 20 estudiantes quienes tenían entre 14 y 15 años, adquirieron conocimientos esenciales del idioma inglés a través de herramientas educacionales físicas y digitales que les permitieron la interacción y la adquisición de nuevos aprendizajes con estudiantes de Colombia en un segundo y tercer idioma, todo esto con el fin de difundir aspectos esenciales de su cultura y su entorno. La propuesta logró que la mayoría de aprendices se motivaran por el aprendizaje del idioma e identificaran el inglés como un medio que les permite entender un fenómeno cada vez más visible a nivel mundial.

EVALUACIÓN / DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS:

CRÍTICA A UN SISTEMA TRADICIONAL Y MONOCULTURAL

Cuando se cuestiona la manera o metodología tradicional de enseñanza de la lengua inglesa, se hace referencia principalmente a aquellas formas donde los educandos reciben temas que se desarrollan sin tener en cuenta su realidad, ellos tienen el deber de aprender dichas temáticas mecánicamente a medida que el docente les va suministrando información, es decir, se parte de la premisa donde el estudiante representa una especie de círculo vacío el cual debe llenarse con conocimientos, y a partir de esto el profesor debe usar herramientas para que el alumno tenga la reacción esperada a ese proceso introducido.

A este proceso algunos académicos lo denominan conductista. En 1957, Skinner señaló que “las reacciones emocionales son aprendidas” (p. 55). En Colombia, Brasil y América Latina en general solo se tienen en cuenta, en muchos de los planteles, reacciones en el aprendizaje de los estudiantes con base en la estructura de contenidos que pertenecen al sistema de enseñanza norteamericano del idioma inglés, lo cual no contextualiza al estudiante desde su propia realidad.

Según Díaz (2004)

En este sentido, el alcance del proceso intercultural es comprendido como una meta a alcanzar, como un proyecto inacabado capaz de generar saberes y prácticas Contrahegemónicas concretas expresadas particularmente por aquellas culturas y sujetos históricamente invisibilizados por el patrón del saber dominante. (P. 22).

De alguna u otra forma la idea de Martín E. Díaz hace una crítica a la monocultura, en este caso a la enseñanza del idioma inglés bajo la estructura de una única cultura, influenciada por un patrón de **saber dominante**, cuyo objetivo es contrario a esta investigación, la cual busca que la población objeto utilice su entorno como aprendizaje significativo, pudiendo a la vez comunicarlo a otras culturas.

Al hacer énfasis en el monoculturalismo que es usado en América Latina en la enseñanza del inglés, es importante detenerse en el análisis de alguno de estos elementos elaborados en un reducido número de países, y que poseen

características culturales que no son del estudiante. Los libros son precisamente la herramienta más común que ha servido como pilar para perpetuar la monocultura dentro de la enseñanza de una segunda lengua.

Penycook (1994) afirma lo siguiente:

Una gran cantidad de libros de textos en el mundo son publicados en inglés y diseñados para el mercado interno de habla inglesa, o para un mercado internacional. En ambos, estudiantes alrededor del mundo están dependientes de las formas de conocimiento occidental que son de valor limitado e irrelevantes en el contexto local (p. 20).

METODOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS.

La crítica de Alistair Penycook aplica en varios países latinoamericanos, donde los niveles de conocimiento del idioma inglés establecidos por el Marco Común Europeo, son basados en la enseñanza de parámetros culturales dictados por libros de universidades norteamericanas e inglesas. Aunque el centro de la crítica de Penycook no es el rechazo total al uso de libros en la transmisión de conocimientos en la lengua inglesa, sino a la estructuración de dichos libros que no poseen mensajes adecuados que tengan relación con la cultura local y global del receptor. Estas premisas apoyadas por Tour Languages S.A.S. no elimina en ningún momento la posibilidad de que un aprendiz latino por ejemplo pueda aprender de otras culturas de habla inglesa, por el contrario es necesario que se genere ese vínculo comunicativo para que se perfeccione el idioma. La problemática radica principalmente en la forma y los materiales de enseñanza que muchos estados e instituciones utilizan para la enseñanza del inglés, sin tener en cuenta la población objeto que se va a instruir.

El Constructivismo tiene por premisa adquirir el aprendizaje en conjunto con el estudiante que adquiere un conocimiento a través de la acción, este proceso no se transmite, sino que cada persona lo construye y reconstruye con base a su propia experiencia. En este sentido esta metodología se opone al aprendizaje receptivo, donde el principal objetivo de la enseñanza es depositar o vaciar conocimientos.

“El aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos en el que los saberes que ya se han interiorizado y las representaciones que, con ellos, se han formado los estudiantes juegan un papel fundamental.” Martínez 2005

La teoría socio-constructivista de Vygotsky enfatiza una persona para poder adquirir un conocimiento, debe tener en cuenta dos aspectos: el nivel en que se encuentra (su nivel de desarrollo de conocimientos) y el mundo social que la rodea, reconociendo que desde su nacimiento está aprendiendo, luego prospera y crece en relación con otros (Ackermann, 2004).

Para entender este proceso de construcción social de conocimiento, Vygotsky postula el concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDp). Según Vygotsky, el desarrollo (o aprendizaje) ocurre en la interacción social entre un individuo y un adulto o un par más capacitado dentro de la ZDp. Esta zona se define como la distancia entre lo que el individuo puede hacer solo (la zona de desarrollo real) y lo que puede hacer con orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados (la zona de desarrollo potencial). Tour Languages S.A.S. forma a sus estudiantes justamente desde esa perspectiva, primero identificando y diagnosticando el aprendiz, y después de esto se le empiecen a brindar contenidos que sean apropiados y acordes al mundo social en donde se desenvuelve.

LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

La adquisición de conocimientos no es meramente una transmisión de datos del profesor al estudiante. Al contrario, el aprendizaje incluye “a la totalidad de la persona, su experiencia y su entorno” (Martínez, 2005:93) porque esta experiencia fomenta el crecimiento del conocimiento. Para el constructivismo pedagógico, la experiencia es vital, pero tiene que ser una de tal índole que contribuya a abrirse a “experiencias superiores” (por ejemplo, conocimientos mayores). Ausubel afirma que el alumno aprende significativamente gracias al aporte de su experiencia previa y personal. También postula que el aprendizaje significativo es más eficiente que el aprendizaje memorístico y debería ser el objetivo del aprendizaje. Desde esta perspectiva, “la tarea del docente consiste en programar, organizar y secuenciar los contenidos de forma que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo, encajando los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva previa y evitando, por tanto, el aprendizaje memorístico o repetitivo” (García, 1993:83-84).

Las tareas constituyen también una vía natural de incorporación de la realidad y consolidan la orientación comunicativa en la enseñanza de idiomas. Las tareas comunicativas (como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles (manipulando la tarea cuando sea preciso) y tienen resultados identificables. Las tareas comunicativas exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de lograr un objetivo comunicativo. Benítez 2007.

Entonces, el enfoque comunicativo (utilizando tareas comunicativas) fomenta la construcción de conocimientos y habilidades en el idioma en una forma real y significativa para el educando, solamente si son relevantes; es decir, deben

estar conectados al conocimiento previo de los alumnos y tener alguna importancia e interés para ellos, es por esta razón que Tour Languages planea, diseña y ejecuta, materiales físicos y virtuales que le permite al estudiante tener un aprendizaje significativo y acorde a su forma de vida y entorno tornándose el principal libro de recordación.

CIBERESPACIOS EDUCATIVOS PARA LA FORMACIÓN BILINGÜE Y DIFUSIÓN CULTURAL

Lo virtual, en un sentido estricto, tiene poca afinidad con lo falso, ilusorio e imaginario. Lo virtual no es, en modo alguno, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, cava pozos llenos de sentido bajo, la superficialidad de la presencia física inmediata Levy, 1999

Las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) durante el siglo XXI han desempeñado un papel vital, no solo en los medios masivos de comunicación, sino que también se han implementado en la educación, globalizando así, las artes, saberes y la cultura, haciendo que el conocimiento sea mucho más accesible y creciente por medio del internet.

A diferencia de las clases magistrales que se dictan como una exposición de conocimientos por parte del profesor, donde también se pueden incluir elementos audiovisuales; la educación virtual trabaja la interacción como su principal instrumento de aprendizaje, elemento que la convierte en la primera diferencia con respecto a la educación tradicional. La interacción representa gran parte de la ilustración. Otra diferencia y, tal vez, una de las más importantes es la variedad de espacios en los cuales se puede presentar el debate y la retroalimentación de conocimientos que son indispensables para el aprendizaje virtual. Aquí se destacan los foros, blogs, tareas, wikis, salas de chats, e – mail, entre otros.

Tour Languages utiliza la educación presencial y virtual simultáneamente, e inculca en sus estudiantes la importancia de la utilización adecuada para la educación bilingüe con la utilización del internet, debido a que el ser humano puede estar en todas partes y conociendo de diversas culturas sentado en un mismo lugar. Hoy esta empresa cuenta con plataformas virtuales y/o ciberespacios educativos actos para la interacción y adquisición del idioma inglés que les permiten a los estudiantes brasileiros y colombianos interactuar y conocer de ambas culturas, fortaleciendo aspectos esenciales de Rio Grande do Sul y del departamento de Antioquia inicialmente.

¿CÓMO APORTA LA EDUCOMUNICACIÓN A ESTE PROCESO?

Se reconoce hasta el momento que el aprendizaje del idioma inglés bajo un sistema monocultural, no tiene en cuenta que un estudiante de la comuna 1 de la ciudad de Medellín-Colombia por ejemplo, vive en una casa construida sobre una montaña y no en los barrios completamente cuadrados que ilustran los libros norteamericanos.

Por esta razón una de las estrategias de difusión, adquisición y formación de pensamiento crítico, que envuelve las teorías anteriores es la **Educomunicación**, cuyo principal exponente es el Argentino Mario Kaplún, quien expone en este punto la comunicación bancaria, como un proceso sin retroalimentación, en donde el comunicador o emisor transmite un mensaje desde su propia visión a un receptor que sólo se limita a recibir información pasivamente, sin atreverse a cambiar su función dentro del proceso de comunicación.

Según Kaplún (1998)

La educación que pone énfasis en los contenidos corresponde a la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la élite instruida a las masas ignorantes. La educación que pone énfasis en los comportamientos corresponde a la llamada ingeniería del comportamiento, y consiste esencialmente en moldear la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos. En cambio la educación que pone énfasis en el proceso, destaca la importancia del proceso de transformación de las personas y las comunidades, no se preocupa de los contenidos que van hacer comunicados ni de los efectos de comportamiento, sino de la interacción dialéctica de la persona y su realidad, del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social (p. 12-13).

Esta primera premisa hace parte también del tipo de educación que Tour Languages S.A.S. difunde en cada uno de sus estudiantes para la adquisición y dominio de un segundo idioma, debido a que busca hacer de la educomunicación virtual y presencial, una estrategia constructivista donde el estudiante se sienta parte del proceso de formación y no sujeto a este, pudiendo ser crítico, como emisor y receptor que comunica aspectos esenciales de su cultura y entorno en inglés inicialmente, ayudando al profesor con estrategias educomunicativas y al estudiante a su comprensión y familiarización de contenidos.

ESPACIOS LÚDICO-EDUCOMUNICATIVOS PRESENCIALES PROPIOS DEL ESTUDIANTE QUE APRENDE UN IDIOMA CON TOUR LANGUAGES S.A.S.

Tour Languages S.A.S. reconoce la enseñanza del inglés como un proceso mancomunado a una serie de metodologías y estrategias acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes, donde tanto el docente como el aprendiz disfruten de la pedagogía implementada, donde sea evidente el aprendizaje en cada una de las actividades desempeñadas, las cuales

deben ser pensadas para mejorar las habilidades comunicativas: escritura, escucha, lectura y habla y que se gocen como si el estudiante estuviera inmerso en un completo juego que le ayuda a su formación.

Es complejo proponer un único método que afirme como se debe enseñar el inglés, pues se debe tener en cuenta que no todos los seres humanos aprenden del mismo modo, sin embargo el uso de herramientas didácticas como juegos propios del individuo que aprende, ayudan a la interacción con el otro proporcionando una socialización más exterior del conocimiento.

El juego es una herramienta que ayuda a mejorar los procesos de enseñanza, como lo plantea Blanchard y Cheska (1986), al decir que “cualquier intento de definición y conceptualización sobre el juego se enfrenta a la interpretación de una realidad tan evidente, conocida y familiar como compleja. Por este motivo, el juego como manifestación social se resiste a cualquier intento de acotación conceptual definitiva”.

REFERÊNCIAS

UNITE ESTATES. Skinner, B. F *Conducta verbal*. Massachusetts Copley Publishing Group: 1957.

ARGENTINA. Díaz, M. *Racismo epistémico y monocultura: Notas sobre las diversidades ausentes en América Latina*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. 2004.

LONDRES Pennycook, A *The Cultural Politics of English as an International Languages*. Longman: 1994.

MARITZA.

BENÍTEZ, MENÉNDEZ; O. Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas, Pinar del Río, Cuba, Revista Ibero-Americano de Educación, 42/5 Disponible en: <<http://www.rioei.org/experiencias150.htm>> Acceso el 11 de mayo de 2015

ESPAÑA Vygotsky, L; El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona Grupo Editorial Grijalbo 1978.

ACKERMANN, E.K. Constructing knowledge and transforming the world, in M. Tokoro & L. Stells (ed.), *A learning zone of one's own*. (17-30). Amsterdam: IOS press. 2004.

CORRALES, WADE: K. Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2, Barranquilla, Colombia, Universidad del Norte, ISSN: 2145-9444 Disponible en: <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1625/4657>> Acceso el 11 de mayo de 2015.

UNITED STATES AUSUBEL, D.P. *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston. 1968.

BENITEZ MENÉNDEZ, O. Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. Revista Ibero-Americano de Educación, 42. Disponible en: < <http://www.rioei.org/experiencias150.htm>> Acceso el 11 de mayo de 2015.

ESPAÑA LÉVY, PIERRE. *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós, 1999.

ESPAÑA Kaplún, M. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre. 1998.

FINLANDIA VESTERBACKA, V *Ritualised routines and L2 acquisition: Acquisition strategies in a immersion program*. Vaasa: Journal of Multilingual and Multicultural Development. 1991.

BRASIL, ERICO V, E. *Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo, Lajeado RS*, 2015.

COLOMBIA, ALDEA, P, C. *Colegio Sagrada Familia Aldea Pablo VI, Medellín* 2015.

(RE)PENSANDO A MATEMÁTICA COMO LINGUAGEM NO CONTEXTO DO LETRAMENTO

Aroraima Baggio Prado¹⁶

Carla Coman França¹⁷

Larissa Nogueira Müller¹⁸

Samara Klein Weber¹⁹

Dra. Rita Buzzi Rausch²⁰

Resumo: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência da Universidade Regional de Blumenau (PIBID-FURB), no subprojeto Pedagogia - Alfabetização e Letramento, visa promover uma práxis que integre os processos de alfabetização e letramento, tendo como suporte teórico Kleiman e Oliveira (2008). Nessa perspectiva, a Escola Básica Municipal “Alberto Stein” de Blumenau – SC, parceira deste programa, desenvolveu com os grupos dos 2º anos o projeto “A matemática no dia a dia” envolvendo licenciandos de Pedagogia da FURB, bolsistas do Programa. Este projeto foi desencadeado pelo perfil das crianças no qual foi diagnosticado que a grande maioria não gostava de matemática, e que a mesma só era encontrada na escola, bem como pela defasagem no conhecimento dos estudantes no conhecimento matemático. Com a intencionalidade de mudar este perfil, o projeto provocou e despertou o interesse para o que acontece ao nosso redor. Levou os estudantes a perceberem que a matemática está presente em todo lugar e a todo o momento. A partir disso, foram realizados diferentes movimentos investigativos através de saídas a campo, enquetes, filmes, palestras, envolvimento da família, entre outros. Trabalhamos a matemática como linguagem, explorando diferentes suportes e gêneros textuais na perspectiva do contexto social, ou seja, do letramento matemático. As práticas realizadas foram desenvolvidas na perspectiva dos quatro eixos norteadores do conhecimento matemático, garantindo os direitos da aprendizagem: números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação. Este projeto mudou a concepção das crianças referente à matemática. Na perspectiva de desenvolver um trabalho em que os estudantes estivessem o tempo todo fazendo matemática, estes passaram a gostar desta área de conhecimento e também, a perceber que ela está em todos os espaços sociais de diferentes maneiras, ampliando significativamente os conceitos nos desafios matemáticos. Elaboramos como produto final deste projeto um mapa cartográfico e um folder.

Palavras-chave: PIBID. Alfabetização. Letramento. Linguagem Matemática. Gêneros Textuais.

INTRODUÇÃO

Este relato socializa o trabalho realizado em um projeto didático que envolveu a matemática e foi desenvolvido pelas professoras regentes do 2º ano do Ensino Fundamental e licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau – FURB, bolsistas do PIBID e integrantes do subprojeto Pedagogia: alfabetização e letramento. O projeto foi desenvolvido com duas turmas de estudantes dos segundos anos em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Blumenau - SEMED, no decorrer do ano letivo de 2014. A partir de um diagnóstico do conhecimento das crianças, de dinâmicas e um questionário encaminhado às famílias, foi elaborado o perfil dos grupos de estudantes. Em sua análise foi constatado que a grande maioria dos educandos não gostava de matemática e a defasagem no conhecimento nesta área também foi determinante para o desenvolvimento deste projeto.

Um diagnóstico bem elaborado, além de levantar os saberes de cada estudante, revela no perfil inicial de um grupo quem são os sujeitos que o compõe e serve como instrumento para definir o ponto de partida do trabalho pedagógico. Ao elaborar o perfil foi possível determinar com maior precisão quais foram as necessidades e os aspectos que mereciam maior atenção dos professores na elaboração da proposta de trabalho. Neste, as professoras e licenciandos do PIBID-Pedagogia, puderam analisar os grupos filtrando os problemas, diagnosticando e apresentando soluções cabíveis em torno da organização das aulas, gestão do tempo escolar e planejamento das ações pedagógicas do currículo matemático, tendo sempre em mente a diversidade dos grupos. Para contemplar essa diversidade ou heterogeneidade de conhecimentos, as propostas foram organizadas contemplando a ludicidade e garantindo uma adequação curricular.

DESENVOLVIMENTO

Vivemos em uma sociedade heterogênea inserida em um sistema social que mantém o conservadorismo com uma educação que não consegue acompanhar uma clientela divergente. Em uma escola que se reconhece esta mudança, é necessária uma dinâmica voltada a estes alunos que trazem este aspecto da sociedade atual, mas que necessitam de

16 EBM Alberto Stein. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail aroraima@gmail.com

17 EBM Alberto Stein. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail ccfrancaster@gmail.com

18 FURB. Licencianda em Pedagogia. E-mail muller.larissa@yahoo.com.br

19 FURB. Licencianda em Pedagogia. E-mail samaraklein@hotmail.com

20 FURB. Docente e pesquisadora do PPGE. E-mail ritabuzzirausch@gmail.com

possibilidades para compreender o mundo ao qual fazem parte. Pensando nisso, através da modalidade organizativa de ensino voltada a projetos (NERY, 2007), as professoras regentes e licenciandas apresentaram aos grupos um projeto voltado à matemática, sendo este um aspecto em defasagem apontado no perfil.

A matemática na escola sempre tem sido vista como vilã, permeada por tabus e complexidade, ou seja, uma dificuldade a ser enfrentada. Nas pesquisas realizadas a nível nacional, os dados são reveladores. As escolas estão dando grande ênfase no conhecimento da leitura e da escrita, deixando o conhecimento matemático no esquecimento. Para não cairmos novamente nesses dados apontados, repensamos nosso fazer pedagógico. O planejamento exige não só do professor de referência, mas da escola como um todo, de uma coletividade. A instituição precisa identificar prioridades, necessidades, avanços, interesses, desejos, dificuldades, entre outros, com vista a elaborar projetos, aderir a programas (neste caso o PIBID), rever seu PPP, e sistematizar um planejamento anual adequado à realidade escolar. Um dos vários fatores percebidos no perfil da escola e do grupo de estudantes dos segundos anos é que a matemática na escola geralmente é desvinculada da matemática utilizada no dia a dia, no qual predomina as atividades mecânicas e não lúdicas, sem as práticas sociais. O ensino da matemática na escola, geralmente não leva em conta as experiências dos educandos tornando-se distante da realidade e sem significado.

[...] aprender e ensinar com projetos não significa simplesmente textualizar um “programa de trabalho” a ser cumprido na sala de aula de forma interdisciplinar; significa compreendê-los como ação política e ética cuja prioridade é inserir o aluno em eventos de leitura e escrita voltados para o exercício da cidadania (OLIVEIRA E KLEIMAN, 2008, p.11).

A formação dos professores dos anos iniciais em relação à matemática geralmente fica a desejar. Muitas vezes, alguns conteúdos matemáticos são deixados para trás ou são repassados simplesmente de maneira pouco compreensível pelos professores por existirem dúvidas ou por serem complexos. Outras vezes ainda, planejar simplesmente atividades de repetição é mais cômodo do que levar em conta no planejamento, os saberes culturais que seus alunos vivenciam diariamente. Poucas são as bases que levam o professor a compreender a sua história, metodologias e aplicações. Nacarato faz referência à formação de professores/as destacando que:

[...] as futuras professoras polivalentes tem tido poucas oportunidades para uma formação matemática que possa fazer frente às atuais exigências da sociedade e, quando ela ocorre na formação inicial, vem se pautando nos aspectos metodológicos (2009, p. 22).

Contemplando estas prerrogativas buscamos orientação nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) e nos fundamentamos em contrapartida em vários autores, afim de trabalhar com um projeto interdisciplinar e que contemple os quatro eixos da matemática: números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação, e, de buscar um ensino que priorize o qualitativo e o direito de aprendizagem a todos os educandos. De acordo com Nacarato (2009, p.32), “o mundo está cada vez mais matematizado” e “as competências de cálculo não bastam, pois não atendem às exigências da sociedade contemporânea”. Ainda ressalta que “o grande desafio que se coloca à escola e aos seus professores é construir um currículo que transcenda o ensino de algoritmos e cálculos mecanizados”.

Com o propósito de inovar, o projeto fez com que os estudantes participassem de todo processo da sua elaboração e construção, tornando o aprendizado agradável. Em contrapartida, as professoras e licenciandas precisaram reconhecer as próprias dificuldades e aprender para serem capazes de ensinar. O embasamento teórico e as reflexões foram importantes para ensinar aquilo que verdadeiramente sabia-se. Parte do professor, o incentivo e o estímulo ao interesse e a aprendizagem dos estudantes. O professor precisa possibilitar e criar cenários em sala de aula.

[...] é o professor quem cria oportunidades para a aprendizagem – seja na escolha de atividades significativas e desafiadoras para seus alunos, seja na gestão em sala de aula: nas perguntas interessantes que faz e que mobilizam os alunos ao pensamento, à indagação; na postura investigativa que assume diante da imprevisibilidade sempre presente numa sala de aula; na ousadia de sair da “zona de conforto” e arriscar-se na “zona de risco” (NACARATO, 2009, p.35).

O projeto que foi intitulado “A matemática no dia a dia” partiu de uma enquête realizada em sala a partir das seguintes indagações: 1- Você gosta de matemática? 2- Onde você encontra a matemática em seu dia a dia? Após essa enquête copilamos os dados e elaboramos gráficos. Nesse levantamento de dados percebeu-se que apenas 4 das 50 crianças entrevistadas, gostavam de matemática. Em relação a segunda pergunta, foi unânime a resposta: “na escola”! Para compreendermos melhor essa resposta, lançamos o questionamento: Onde está a matemática na escola? A resposta foi uma só: “nas contas”. Isso nos prova o quão equivocadamente a escola trabalha os conceitos matemáticos no espaço escolar, bem como a descontextualização deste conhecimento na perspectiva do letramento múltiplo (KLEIMAN e OLIVEIRA, 2008). Para ampliarmos os conhecimentos prévios dos estudantes acerca das questões a eles lançadas, assistimos o filme “Pato Donald no País da Matemática”. O filme causou grande encantamento aos estudantes. Após a discussão de levá-los a ampliar as relações com o conhecimento matemático, a perceber onde esta se encontrava em nosso

dia a dia, planejamos a nossa primeira saída a campo, de muitas que tiveram neste projeto. Essa política de saídas a campo dentro e fora do espaço escolar, teve a intencionalidade de levar os estudantes a encontrarem a matemática em seu dia a dia para além do espaço escolar, bem como levá-los a gostar desta área do conhecimento. Na primeira saída a campo, nos organizamos com as famílias e cada estudante levou consigo um instrumento tecnológico (máquina fotográfica, tablet, celular, prancheta, etc...), para registrar suas descobertas durante esta atividade de ampliação curricular. A aula passeio realizada aos arredores da escola para observação da matemática nas diferentes situações do cotidiano: números das casas, placas de sinalização, de carros, outdoor, formas das construções, calçadas, plantas, flores, panfletos distribuídos em frente às lojas,... Desta observação foram criados mecanismos para explorar tudo que foi registrado no caminho, por meio de fotos tiradas pelos próprios educandos com seus instrumentos de investigação e registro. Tudo que foi observado, registrado e recolhido foi transformado para se tornar passível de ser ensinado, para então, introduzir no planejamento a fim de estudar os conceitos não apenas acerca da matemática, mas também das áreas de geografia, história, sociologia, letramento e alfabetização. Os conteúdos matemáticos foram contextualizados trabalhando as habilidades e práticas usadas de fato na vida cotidiana e transpostas didaticamente no âmbito escolar, na sala de aula.

Muitos problemas aparecem no ensino da matemática: a distância do assunto da realidade, a não utilização de materiais que auxiliam na compreensão e na construção dos conceitos, não considerar diferentes formas que as crianças resolvem as situações-problema, as habilidades de leitura e escrita se estão bem desenvolvidas ou não,...

A Linguagem Matemática precisa vir ao encontro da vivência concreta. É importante ressaltar que através de atividades concretas mostramos aos estudantes a importância da matemática no dia a dia da sociedade e que esta também é uma forma de linguagem.

[...] estudos evidenciam que dinâmicas de resolução de problemas, de explorações/investigações, de trabalho de projetos são potencialmente mais ricas e contribuem para que os alunos, progressivamente, apropriem-se da linguagem matemática e dos conceitos envolvidos (NACARATO, 2009, p. 72-73).

Por meio da Linguagem Matemática, utilizamos a interdisciplinaridade e a contextualização, possibilitando aos estudantes compreender e interpretar novas situações de maneira global, visando o desenvolvimento de competências e habilidades. Segundo consta nos PCNs (BRASIL, 1997), tratar os conteúdos de modo interdisciplinar, integra o cotidiano social com o saber escolar. Neste sentido, tem muito a contribuir com o processo de construção do conhecimento do aluno.

Após a aula passeio, os estudantes elaboraram o gênero cartográfico, onde apontaram o trajeto realizado, respeitando o desenho geográfico das ruas, posições e localizações de casas, prédios, áreas comerciais, estabelecimentos prestadores de serviços, fazendo assim o uso das informações coletadas e estabelecendo a real função social da leitura e da escrita no contexto matemático.

Os alunos precisam aprender a ler matemática e ler para aprender, pois, para interpretar um texto matemático, é necessário familiarizar-se com a linguagem e com os símbolos próprios desse componente curricular e encontrar sentido naquilo que lê, compreendendo o significado das formas escritas (NACARATO, 2009, p. 44).

Nesta tarefa, os estudantes foram desafiados a pensar, refletir e trabalhar em conjunto. Promovendo este ambiente de aprendizagem, com envolvimento pleno dos estudantes, foi necessária uma nova postura das professoras e licenciandas. As novas relações com o conhecimento foram se estabelecendo durante a atividade num movimento dialógico, possibilitando uma construção de saberes conjunta às vivências. Nacarato (2009, p.34) ressalta que a aprendizagem da matemática “trata de uma prática social que requer envolvimento do aluno em atividades significativas” e que:

[...] aprender seja um processo gradual, que exige o estabelecimento de relações. A cada situação vivenciada, novas relações vão sendo estabelecidas, novos significados vão sendo produzidos, e esse movimento possibilita avanços qualitativos no pensamento matemático (NACARATO, 2009, p. 34-35).

Durante o processo de elaboração do gênero cartográfico, foram explorados os sólidos geométricos e as figuras planas através da coleta de embalagens trazidas pelos educandos. Em uma roda de conversa, as embalagens foram manipuladas para localizar regiões planas (círculos, retângulos, quadrados, triângulos) estabelecendo relação entre os sólidos geométricos (cilindros, paralelogramas, cubos, pirâmides) e suas dimensões (largura, comprimento e altura). De acordo com os PCNs de Matemática:

Os conceitos geométricos constituem parte importante do currículo de Matemática no ensino fundamental, porque, por meio deles, o aluno desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo que vive (BRASIL, 1997, p.55).

Neste contexto, as embalagens foram utilizadas para a demarcação dos pontos do trajeto do passeio realizado. Contornando a embalagem de uma caixa de leite (forma de um paralelepípedo), por exemplo, representaram o prédio

da escola (figura plana: retângulo). Durante o registro da demarcação dos pontos do trajeto, os educandos também precisaram comparar distâncias/proximidades, frente/atrás, direito/esquerdo, formas e tamanhos durante o mapeamento e representação de cada um desses pontos.

Com todos os pontos definidos e nomeados, os educandos ainda recolheram folders, cartões, encartes, jornalzinhos para auxiliar na identificação. Para identificar o ponto do supermercado “Amigão”, recortaram do encarte o slogan e colaram. Dando sequência ao trabalho, foi realizada uma proposta de leitura desse gênero. Os educandos tiveram que retirar informações do mapa. Para isso, precisaram utilizar várias habilidades como direito/esquerdo, frente/atrás, leitura dos pontos e das ruas. Como essa atividade exigia leitura, quem ainda não possuía essa habilidade realizou com a intervenção da professora e bolsistas IDs e, os demais desenvolveram a proposta com autonomia.

Foi proposta ao grupo a leitura do texto a seguir, elaborado com o objetivo de trabalhar com o tratamento da informação: “Em nosso passeio investigativo, realizado nos arredores da EBM Alberto Stein, localizada no bairro da Velha, percebemos a presença de diferentes pontos e estabelecimentos que prestam serviços à comunidade: duas creches, cinco casas de alunos, nenhum hospital, dois mercados, três padarias, nenhuma igreja, duas clínicas veterinárias, um parque, um correio, um laboratório de exames, quatro pontos de ônibus e um ponto de táxi.”

Os educandos fizeram a leitura e tiveram que pensar em outra forma de organizá-lo para facilitar ainda mais a leitura das informações nele contidas. Com a mediação das ideias do grupo e instigações por parte da professora e IDs, chegou-se ao gênero tabela. Os educandos necessitaram da evocação e listagem dos gêneros por eles já conhecidos. Com os dados identificados no texto, foi elaborada uma tabela coletivamente.

A partir da socialização de uma enquete que os estudantes realizaram com os pais, desenvolveu-se outra proposta com o tratamento da informação, envolvendo agora, a construção e leitura de gráficos. A enquete destinada aos pais tinha como pergunta a ser respondida: Você gosta de matemática? O gráfico foi construído com caixinhas de fósforo e em seguida, registrado no caderno fazendo uso adequado da régua. O tratamento da informação, de acordo com os PCNs da Matemática (BRASIL, 1997), tem como finalidade fazer com que o aluno venha a construir procedimentos para coletar, organizar, comunicar e interpretar dados, utilizando tabelas, gráficos e representações que aparecem frequentemente em seu dia a dia.

Com os números das casas e estabelecimentos comerciais recolhidos durante o passeio investigativo, os alunos foram incentivados a observar a organização destes. Alguns estudantes se inscreveram em plenária e relataram que os números eram dispostos do menor para o maior. Outro educando lembrou do comentário da professora no dia do passeio: que os números pares são dispostos de um lado e os ímpares, do outro. Como atividade proposta para trabalhar números pares e ímpares, ordem crescente e decrescente, formação dos números usando o QVL (Quadro Valor de Lugar) foi apresentado um jogo onde os estudantes foram divididos em dois grupos. Durante as jogadas todos estes conhecimentos foram trabalhados de forma lúdica. Percebeu-se que o grupo apresentou conhecimento real com este movimento após desenvolverem uma atividade sistematizada. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), a participação de jogos de grupo também representa uma conquista cognitiva, emocional, mora e social para a criança e um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico. Ainda enfatiza que:

[...] os jogos são as ações que elas repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional (jogos de exercício), isto é, são fonte de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema (BRASIL, 1997, p.48).

As embalagens utilizadas na elaboração do mapa foram guardadas e reutilizadas em outros movimentos: explorar medidas (quilo/grama, litro/mililitro, metro/centímetro, dúzia, unidade, dezena) e marcas. Após o trabalho com a exploração das medidas, os alunos organizaram as embalagens dos produtos vendidos no quilo, litro, metro, dúzia, unidade. O trabalho com este eixo da matemática tem forte relevância social, com evidente caráter prático e utilitário (BRASIL, 2007). Neste sentido, mostram claramente ao aluno a utilidade do conhecimento matemático no cotidiano. Ampliando este conceito referente às medidas, uma atividade foi desenvolvida para que os educandos sistematizassem este conhecimento. A atividade consistia em uma tabela onde os educandos precisavam pesquisar marcas e medidas dos produtos nela listados.

Aproveitando todo este material, montamos um mercadinho. Para representá-lo próximo ao real, foi discutido também em plenária os preços dos produtos e sua organização por setores: limpeza, frios, higiene etc. Depois desta organização, cada educando recebeu a quantia de vinte reais em cédulas de brinquedo com a problematização de conseguir comprar o maior número e sobrar o maior número de troco (economia). No momento da compra, cada educando recebeu uma sacola ecológica (consciência ecológica) e passou a fazer suas estimativas. Após as compras, passaram pelo caixa (representado por um bolsista ID) onde precisou somar a compra e subtrair do total. Para esse cálculo, o estudante utilizou a calculadora. Em seguida, teve que registrar em uma tabela os produtos, preços e total das compras. Para finalizar, foi feita uma nova plenária problematizando o desafio lançado no início da proposta: quem conseguiu comprar

o maior número de produtos com menos dinheiro? Neste foram avaliadas as estratégias dos educandos das situações problemas levantadas pelo desafio lançado.

O conhecimento adquirido com a atividade do mercadinho foi problematizada, contemplando o eixo da matemática: números e operações e foi organizada uma atividade sistematizada com vários problemas. Cédulas, desenhos e palitos ficaram à disposição dos educandos para auxiliar na resolução. Os estudantes precisaram levantar estratégias para encontrar a solução dos mesmos e, ao término da proposta, socializaram no grupo as possibilidades encontradas. Geralmente são apresentadas nestas aulas procedimentos para resolver problemas, onde os estudantes apresentam dificuldades na interpretação dos enunciados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) defendem uma proposta de resolução de problemas defendendo vários princípios. Destacamos a seguir dois desses princípios:

o problema certamente não é um exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório. Só há problema se o aluno for levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é posta e a estruturar a situação que lhes é apresentada;

o aluno não constrói um conceito em resposta a um problema, mas constrói um campo de conceitos que tomam sentido num campo de problemas. Um conceito matemático se constrói articulado com outros conceitos, por meio de uma série de retificações e generalizações;

Valorizando o conhecimento existente na comunidade escolar, foi convidado um carteiro para realizar uma palestra na escola com o grupo. Os educandos queriam compreender melhor a organização dos números dos estabelecimentos comerciais e residenciais. O carteiro aceitou o convite e, em sua fala, salientou a importância dos endereços completos nas correspondências (nº, CE, bairro, município,...). Os estudantes fizeram muitas perguntas, inclusive de como enviar uma carta para o Papai Noel e como o correio faz para ela chegar. Os educandos se envolveram e puderam compreender melhor a função social do número no nosso dia a dia, conhecer e valorizar a profissão do carteiro. No final, cada educando recebeu um kit com envelope, selos para colecionar, cartão postal, folder, texto informativo sobre o correio.

Com o conhecimento advindo da palestra com o carteiro e com a intencionalidade de escrever uma carta para outro grupo de outra escola, os estudantes precisavam conhecer primeiro a estrutura e os elementos de uma carta. Com a mediação das licenciandas IDs, após exploração destes elementos e leitura de algumas cartas, elaboraram coletivamente o gênero. Esta carta foi colocada no envelope devidamente preenchido conforme a orientação do carteiro e postada. Recebemos semanas mais tarde a devolutiva do grupo para quem a enviamos.

A aula sobre as medidas foi retomada dando maior ênfase nesta fase do projeto com a unidade metro/centímetros. Os educandos preparados com fitas métricas e trenas, após explicação do seu uso e função, seguiram para o pátio da escola e mediram diferentes objetos. O objeto e sua medida foram registrados. Voltando à sala de aula, a mesma atividade foi realizada com as embalagens utilizadas no mercadinho, utilizando a reta numérica.

Os PCNs (BRASIL,1997) apontam que as tecnologias, em suas diferentes formas e usos, constituem um dos principais agentes de transformação da sociedade, pelas implicações que exercem no cotidiano das pessoas. Pensando nisso, outro passeio de estudo possibilitou inovação para esse projeto, baseado nas novas TICs. O passeio foi na FURB (Universidade Regional de Blumenau). Os estudantes foram organizados em forma de circuito. Enquanto um grupo visitou a Brinquedoteca da universidade, o outro grupo desenvolveu uma proposta na LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores). Na brinquedoteca as crianças interagiram com jogos. No LIFE, utilizando as novas TICs, elaboraram um folder com o mapa que confeccionaram na sala de aula. Os educandos puderam interagir com tablets, mesa e tela interativa com auxílio dos estagiários de informática. Cada educando levou o folder impresso para os familiares para divulgar o projeto, o que é a real função desse gênero, pois “[...] o letramento consiste de um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes” (SOARES, 1998, p.107). Portanto, elaboramos como produto final, neste projeto, um mapa cartográfico e o folder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto, desenvolvido no e com os grupos de segundos anos, proporcionou grandes aprendizagens em diferentes esferas. Entre elas citamos:

1º As professoras regentes desses grupos tiveram que ressignificar suas práticas pedagógicas e principalmente buscar referenciais teóricos que fundamentam esse novo fazer, garantindo assim a práxis no contexto escolar;

2º Nas vivências de aprendizagens das licenciandas da terceira fase do curso de pedagogia, também precisaram buscar teóricos e aprender a desenvolver o conhecimento matemático na perspectiva do letramento organizando o currículo escolar nas diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico: projeto didático. E, dentro deste, a organizar também atividades sistematizadas como nos orienta a teórica Alfredina Nery (2007);

3º Na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes dos segundos anos da Escola Básica Municipal Alberto Stein. Além de desenvolver nos educandos, o gostar do conhecimento da área de matemática, houve um grande salto no conhecimento em todos os estudantes.

É o professor que detecta as necessidades dos alunos e desenvolve, junto com eles, propostas contextualizadas ajudando-os a compreender e interpretar os fatos que acontecem no cotidiano. A Matemática está na Vida, está no dia a dia de todos nós.

A ampliação do conhecimento matemático ficou evidenciado após a conclusão do projeto. Os educandos apresentaram facilidade nas propostas posteriores a esta. Outro resultado foi apontado na avaliação institucional ocorrida no final do ano de 2014, apresentada pela equipe da SEMED na escola em 2015. Os grupos dos segundos anos da EBM Alberto Stein perpassaram a média de acertos na avaliação da rede municipal de ensino. Este foi um resultado positivo no conhecimento matemático adquirido e ampliado e, também, ficou evidente no contraponto dos resultados da aplicação da Provinha Brasil (governo federal) aplicada em março e reaplicada em dezembro. Os resultados foram surpreendentes. Até melhor que no resultado da avaliação institucional (SEMED), aplicada na primeira semana de novembro de 2014.

Esses resultados nos trazem gratificações tanto na vida pessoal quanto na vida profissional. Nos garante ainda, que uma prática bem fundamentada e bem planejada, é o que garante a qualidade do ensino em todas as escolas públicas.

Outro ponto fundamental a ser destacado, é a importância do PIBID no espaço escolar. Este, nos fez sair de nossa zona de conforto e buscar práticas diferenciadas e inovadoras, garantindo um movimento amplo de aprendizagens no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

KLEIMAN, Angela B.; OLIVEIRA, Maria do Socorro. (orgs). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUFRN, 2008.

MACHADO, A.P. *Do significado da escrita da matemática na prática de ensinar e no processo de aprendizagem a partir do discurso de professores*. Rio Claro, (tese Doutorado em Educação Matemática)-Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2003.

NACARATO, A. M., MENGALI, B. L. S., PASSOS, C. L. B. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: Uma possibilidade. In *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de educação infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

NUNES, T.; CAMPOS, T. M. M.; MAGINA, S.; BRYANT, P. *Educação Matemática: números e operações numéricas*. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PARRA, Cecília. *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª edição, 1998.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eixo Temático: Docência e formação

A FORMAÇÃO INICIAL E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO LICENCIANDO EM MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM SALA DE AULA POR MEIO DO PIBID

Carla Marilla Caldeirani Lino¹

Orientador: Inocência Fernandes Balieiro Filho²

Resumo: Neste relato socializaremos as contribuições do Pibid para o ensino público e para a formação docente, descrevendo algumas das atividades realizadas pela bolsista de iniciação à docência do subprojeto de Matemática da Unesp, durante o ano de 2014, numa escola estadual de Ilha Solteira, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. O subprojeto de Matemática do Pibid/Unesp de Ilha Solteira tem como objetivo incentivar a participação do licenciando em Matemática no cotidiano da escola pública, contribuir para o desenvolvimento de um processo de formação que incentive a docência e fornecer ao licenciando uma formação inicial abrangente, por meio da articulação entre teoria e prática.

Desse modo, inicialmente, começamos a participar das aulas nas turmas de um 9º ano da escola para observar e buscar compreender as dificuldades de aprendizagem em Matemática apresentada pelos os alunos. Levando em conta as observações feitas, foram propostas e desenvolvidas com os alunos as seguintes atividades e conteúdos: Resolução de exercícios sobre notação científica na base 10 e sobre equação de primeiro grau; Cálculo da área de um triângulo usando a definição de área por meio de um retângulo; Jogo “vai e vem das equações”; Atividades sobre o conteúdo de números racionais em representação fracionária; Introdução aos conjuntos numéricos; Teorema de Tales e resolução de exercícios; Prova do Teorema de Pitágoras e resolução de exercícios. Durante o desenvolvimento do trabalho tivemos algumas dificuldades, como a rejeição inicial dos alunos da sala na qual trabalharíamos. Muitas vezes, percebemos que era necessário fazer uma revisão e expor novamente todo o conteúdo já desenvolvido. Por isso, optamos por desenvolver atividades que pudessem “chamar a atenção” dos alunos e que os levassem a compreender de forma mais abrangente os conteúdos. Para isso, usamos jogos, aulas no quadro, aulas na sala de informática e atividades impressas. Os resultados iniciais foram satisfatórios, já que os índices obtidos pela escola em avaliações externas aumentaram e conseguimos levar os alunos da turma a ter maior interesse em Matemática. O Pibid tem proporcionado o desenvolvimento profissional dos bolsistas por proporcionar a vivência de diferentes experiências em sala de aula. O estágio supervisionado do curso auxilia na formação docente, mas o Pibid nos prepara de forma mais abrangente por promover um contato mais estreito com a rotina de trabalho do professor e com o trabalho de preparar e desenvolver atividades, nos confrontando com as dúvidas imediatas dos alunos.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional. Formação Inicial. Ensino de Matemática.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional de professores recém-formados tem gerado dúvidas quanto à qualidade profissional, isso porque os professores não se sentem preparados para lidar com o âmbito escolar, pois as disciplinas ofertadas durante a graduação não mostram de fato a real prática nas salas de aula e apenas auxiliam na formação docente. Segundo Pimenta (2009), o currículo de formação tem se constituído de um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem nexos com a realidade que lhe dá origem. Neste contexto, é lançado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que leva o futuro professor às salas de aula de escolas públicas, causando então uma interação entre a teoria (essa aprendida durante a graduação) e prática (experiências vividas nas salas de aula).

Para Pavanello (2003), o professor deve ter a sua disposição um conhecimento abrangente, que faça ele não se limitar a conteúdos e sim, observe que é importante ter um conhecimento diferenciado desses conteúdos. O Pibid leva às escolas públicas novos conhecimentos, técnicas e formas de se ensinar, auxiliando o professor que atua em sala de aula.

Neste relato, socializaremos as contribuições do Pibid tanto para a formação inicial quanto para as escolas públicas, descrevendo algumas das atividades realizadas pela bolsista de iniciação à docência do subprojeto de Matemática da Unesp, durante o ano de 2014, numa escola estadual de Ilha Solteira, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Com as experiências vividas, percebemos que o trabalho desenvolvido em conjunto pelos bolsistas do Pibid e professores auxilia os alunos das escolas públicas a resolver algumas de suas dificuldades de aprendizagem em Matemática, além de preparar o bolsista para o futuro trabalho como professor, contribuindo para uma formação acadêmica mais abrangente.

1 Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Ilha Solteira, Licenciatura em Matemática, CAPES, carlamarillaa@gmail.com

2 Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Ilha Solteira, Licenciatura em Matemática, CAPES, balieiro@mat.feis.unesp.br

DESENVOLVIMENTO

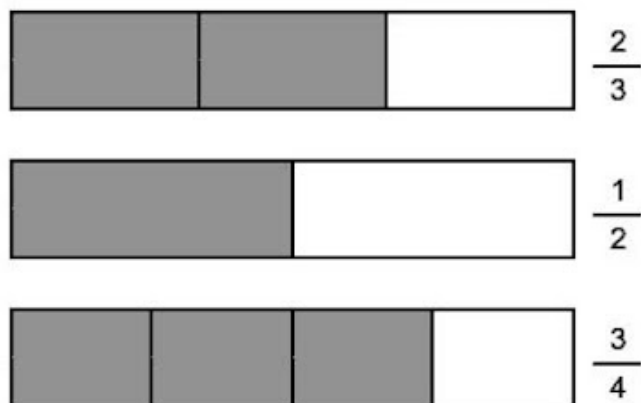
As atividades do Pibid desenvolvidas numa escola pública no município de Ilha Solteira são realizadas por 10 alunos bolsistas do curso Licenciatura em Matemática da Unesp. Cada bolsista ou dupla de bolsistas fica responsável por uma sala de aula da escola. O trabalho descrito neste relato foi realizado em uma turma do 9º ano, com o acompanhamento de uma dupla de alunos bolsistas do Pibid. A proposta do subprojeto de Matemática é auxiliar o trabalho do professor em sala de aula e, junto com ele, perceber as dificuldades da turma e propor soluções para que essas dificuldades sejam supridas. Assim, muitas vezes, procuramos trabalhar com materiais lúdicos que chamassem a atenção dos alunos.

Inicialmente, o professor supervisor do Pibid na escola fez uma apresentação aos alunos, explicando a eles o que era o projeto e a nossa função na sala de aula. Após a apresentação, foi feita uma observação de duas aulas na turma, para conhecer o comportamento dos alunos, aqueles alunos que têm maiores dificuldades e o modo de ensinar do professor. Concluindo a observação, começamos então o trabalho e nos deparamos com uma rejeição inicial: os alunos não sentiam segurança em nos pedir ajuda e tinham certa timidez. Para solucionar o problema, começamos a passar entre todas as fileiras de carteiras observando como era a produção da sala e oferecendo ajuda individualmente. A professora da sala também nos orientou sobre quais alunos precisavam de um acompanhamento mais próximo. Com o passar das aulas, os alunos já se sentiam mais seguros em nos chamar para tirar dúvidas e percebemos também que houve um maior empenho em resolver os exercícios propostos, por um número maior de alunos da sala. Os alunos que antes não faziam as atividades por não ter entendido ou por ter um comportamento inadequado, começaram a ter um melhor rendimento, participando das aulas e desenvolvendo os exercícios propostos. Vale salientar que sempre procuramos ajudar o aluno, fazendo que ele chegasse à resposta, apenas o auxiliando nas resoluções e nunca lhes dando o resultado.

Com maior atuação na sala, percebemos que algumas dúvidas frequentes dos alunos eram sobre conteúdos que eles já haviam visto, porém não haviam aprendido ou tinham dúvidas. Esse fato nos levou a preparar atividades voltadas a esses assuntos, buscando fazer associações com o conteúdo que estava sendo desenvolvido naquele momento. Para preparar essas atividades, tentamos propor algo que chamasse a atenção dos alunos. Para isso, buscamos desenvolver atividades diversificadas usando lousa, jogos, aparelhos multimeios (sala de informativa e vídeo) e atividades impressas. Um exemplo disso foi o trabalho realizado com o conteúdo de números racionais em representação fracionária. Percebemos que sempre que havia algum problema ou atividade que envolvesse números racionais em representação fracionária (resolução de equações, problemas de medidas ou mesmo resolução de operações elementares com números racionais em representação fracionária), os alunos “travavam” e não conseguiam prosseguir.

Assim, preparamos uma sequência de atividades para retomar o conteúdo de números racionais em representação fracionária. Começamos com uma atividade simples: na lousa, desenhamos algumas figuras (como, por exemplo, a da figura 1 abaixo) e explicamos aos alunos o que representava a parte pintada e a parte não pintada da figura. Depois desenhamos uma figura para cada aluno e pedimos para nos dizer a representação fracionária correspondente ao desenho com perguntas do tipo “*tinha uma barra de chocolate com três pedaços, comi duas, qual fração representa a parte que comi?*”. Utilizando os desenhos, fizemos uma revisão de como resolver as quatro operações fundamentais utilizando números racionais em representação fracionária.

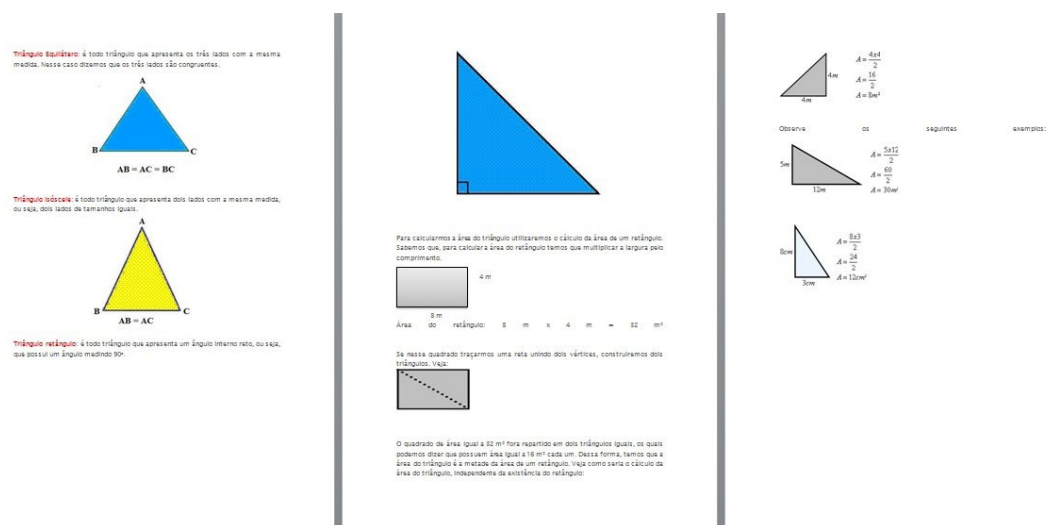
Figura 1 – Exemplos de desenhos feitos na lousa



Além disso, foi entregue a cada aluno uma folha impressa com diversas figuras geométricas e solicitado aos alunos que escrevessem a representação fracionária ilustrada em cada figura. Nesta atividade pudemos averiguar se de fato os alunos haviam lembrado e aprendido o conteúdo, e o resultado foi satisfatório, com pouquíssimos erros. Em outra aula que preparamos para a revisão do conteúdo de números racionais em representação fracionária, foi proposto aos alunos calcular a área da região limitada por um triângulo utilizando o retângulo. Para isso, foi feito com papel cartão diversos

triângulos, sendo esses isósceles, equiláteros e retângulos. Com esse material, foi explicada aos alunos a classificação dos triângulos e foram salientadas as suas diferenças. Em seguida, foi construído com papel cartão um retângulo utilizando dois triângulos de cores diferentes e, dessa forma, mostramos aos alunos como podíamos calcular a área da região limitada por um triângulo usando a área de uma região limitada por um retângulo. Alguns alunos conseguiram chegar à resposta apenas observando os cartões. Também foi entregue aos alunos uma folha impressa com todos os passos discutidos em sala de aula, para a colagem em seus cadernos. Segue abaixo a figura do material impresso entregue aos alunos:

Figura 2 – Material entregue aos alunos



O conteúdo “Introdução aos conjuntos numéricos” também era uma proposta de aula com revisão do assunto de números racionais em representação fracionária. Assim, a professora sugeriu uma aula diferenciada, utilizando um vídeo aula sobre esse tema. Os alunos assistiram ao vídeo aula e depois resolveram novamente os exercícios que tiveram o maior número de erros na prova. O índice de acertos, após essa atividade, foi bem maior que os índices antigos.

Para Micotti (1999, p. 161) “as aulas expositivas e os chamados livros didáticos pretendem focalizar o saber, mas, geralmente, ficam sem sentido para os alunos [...]”. Assim, pensando em mudar isso, procuramos desenvolver algumas atividades lúdicas, com o uso de jogos. O jogo é uma atividade que, muitas vezes, já exige um conhecimento do aluno, mas também estimula o raciocínio e a interpretação de regras e, quando utilizado de forma correta, é um construtor de saberes, tanto auxiliando os professores em suas aulas quanto auxiliando a construção de conhecimentos por parte dos alunos. Moura (1992, p. 47) diz que “O jogo para ensinar matemática deve cumprir o papel de auxiliar no ensino do conteúdo, propiciar a aquisição de habilidades, permitir o desenvolvimento operatório do sujeito e, mais, estar perfeitamente localizado no processo que leva a criança do conhecimento primeiro ao conhecimento elaborado”.

Um dos jogos trabalhados na sala de aula foi o “Vai e Vem das Equações”. O objetivo da atividade é, de maneira lúdica, desenvolver os conhecimentos necessários para resolução de equação do 2º grau, utilizando a fórmula do discriminante, e revisar o conjunto dos números inteiros. As regras do jogo são:

1. O jogo contém 30 cartas, com equações do Segundo Grau, e um tabuleiro com 30 casas andando para a direita (lado positivo) e 30 cartas andando para a esquerda (lado negativo).
2. Pode ser jogado por até 4 alunos.
3. Os jogadores colocam seus peões na “partida” e recebem fichas de equações, que ficam ao centro da mesa.
4. Cada participante sorteia uma equação e resolve. Trocam-se as folhas de resolução para a conferência dos cálculos. Depois de corrigidas, as folhas são devolvidas. As fichas utilizadas são guardadas à parte e podem ser reutilizadas.
5. Quem errar permanece onde está.
6. Se acertar a resolução da equação, o participante opera as duas raízes encontradas, escolhendo duas das quatro operações fundamentais, adição ou subtração. O resultado, com o seu sinal, será o número de casas que o peão deverá andar. No caso de resultado positivo, o peão deverá caminhar na direção de chegada positiva. No caso de resultado negativo, ele deverá caminhar na direção da chegada negativa. Caso o jogador esteja do lado positivo e o resultado seja negativo, ele volta o número de casas do resultado para trás, e vice-versa.
7. Caso a equação não tenha raízes reais, o jogador caminha cinco casas na direção que escolher.
8. Vence o jogo quem alcançar primeiro a chegada positiva ou negativa.

Após termos desenvolvido o jogo em uma aula junto com a professora da sala, foi proposto uma competição entre os alunos. Eles foram separados em duplas e os vencedores contemplados com pontos positivos dados pela docente. A ideia do jogo foi tão positiva que os outros professores de outros 9º, também realizaram em suas aulas essa atividade.



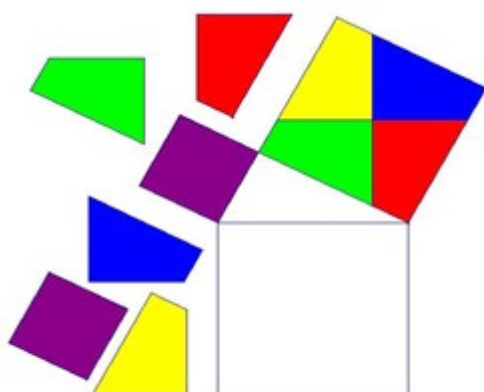
Quando a professora da sala foi desenvolver atividades utilizando o Teorema de Pitágoras, ocorreu um questionamento da turma sobre o que era aquela propriedade, o porquê ela era utilizada e de onde ela vinha. Foi então que preparamos uma atividade para que os alunos pudessem compreender e demonstrar o teorema de Pitágoras. Para desenvolvermos a prova geométrica do teorema de Pitágoras, utilizamos recortes coloridos, sendo esses entregues em uma folha de sulfite para cada aluno, para recortar e colar. Obtemos um bom rendimento da turma nessa atividade e alguns alunos logo conseguiram relacionar a atividade à prova do Teorema de Pitágoras.

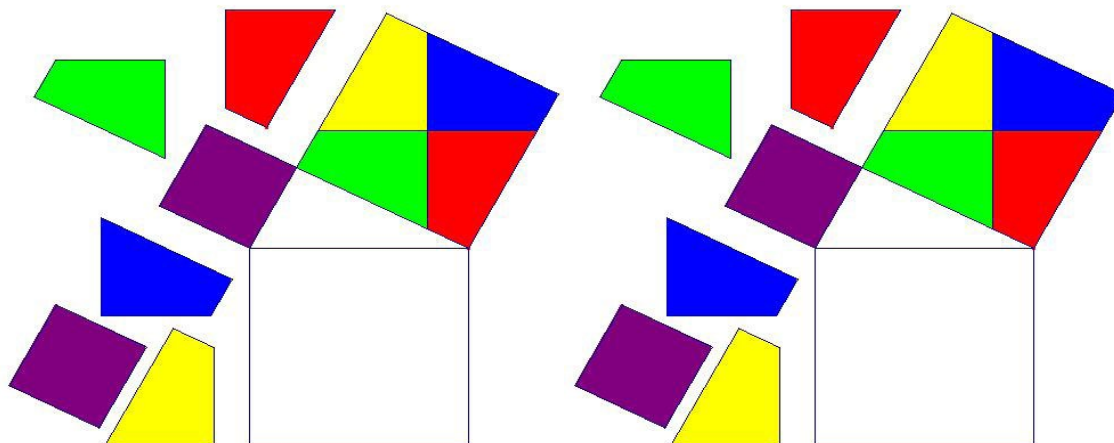
Roteiro da Atividade

Siga as etapas descritas abaixo. Procure registrar no caderno todos os raciocínios e as conclusões feitas. Peça ajuda ao professor sempre que necessário! Bom trabalho!

1. Recorte as seis peças da folha ao lado;
2. Vamos nomear cada uma das figuras:

3. Coloque a figura 6 sobre a carteira e veja se as figuras 1, 2, 3, 4 e 5 são cópias de algumas partes da figura 6. Descreva como você faz essa verificação.
4. Use régua e transferidor e verifique se a afirmação é verdadeira: "A figura 6 pode ser decomposta em 3 quadrados e um triângulo retângulo". Justifique sua opinião baseado na propriedade destas figuras.
5. Relacione os lados do Triângulo Retângulo com os lados de cada um dos três quadrados.
6. É possível encaixar todas as figuras (1, 2, 3, 4 e 5) no quadrado em branco da figura 6? De que maneira? Descreva.
7. Que relação existe entre o quadrado branco da figura 6 com os outros dois quadrados?
8. Relacione esta atividade com o Teorema de Pitágoras.





As outras atividades desenvolvidas em sala de aula tiveram por objetivo concluir os conteúdos ensinados pela professora, como, por exemplo, sistema de numeração de base 10, notação científica e equação de primeiro grau. Para isso, consultamos livros e materiais diversos e exercícios sobre os temas foram colocados numa lista que o professor entregou para cada aluno, para ser feito como trabalho de conclusão do conteúdo. A última atividade realizada na sala de aula foi a demonstração do Teorema de Tales. Para isso, levamos os alunos ao laboratório de informática para assistirem um vídeo sobre o assunto. A proposta era levar os alunos em um ambiente diferente. Após essa atividade, foram resolvidos diversos exercícios de aplicação do Teorema de Tales.

No final de 2014, foram aplicadas diversas atividades de avaliação (tanto pela professora, quanto pela coordenação da escola) com exercícios sobre todos os conteúdos trabalhados durante o ano e os resultados foram satisfatórios. Vários alunos que não obtinham um bom rendimento passaram a participar das aulas realizando as atividades propostas e obtendo boas notas. Alguns pais vieram nos parabenizar pelo trabalho e alunos também. Em 2015, o trabalho na escola continua e tem como proposta levar metodologias diferenciadas para as aulas, com o intuito de despertar o interesse dos alunos para a disciplina de Matemática e contribuir para a melhoria dos índices de avaliações internas e externas.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados iniciais foram satisfatórios, os índices obtidos pela escola em avaliações externas aumentaram e conseguimos levar os alunos da turma a ter um maior interesse pela Matemática. Eram aplicadas avaliações aos alunos todos os meses e o índice de rendimento dos alunos e da escola foi positivo. Houve até certa surpresa com o desempenho de alguns alunos, que sempre apresentaram uma rejeição em relação à Matemática.

A presença dos bolsistas na escola tem possibilitado, em conjunto com os professores, o planejamento de diversas atividades diferenciadas que buscam auxiliar os alunos em relação à aprendizagem de Matemática. Os professores colaboradores da escola aceitam bem o trabalho do Pibid e buscam nos manter informados sobre tudo o que acontece na turma e na escola. Eles também nos dão algumas dicas para desenvolver o trabalho em sala de aula e pedem nossa opinião em alguns assuntos que serão tratados. O convívio com esses professores tem sido de extrema importância para nossa formação, pois com eles compartilhamos experiência e a vivência na sala de aula.

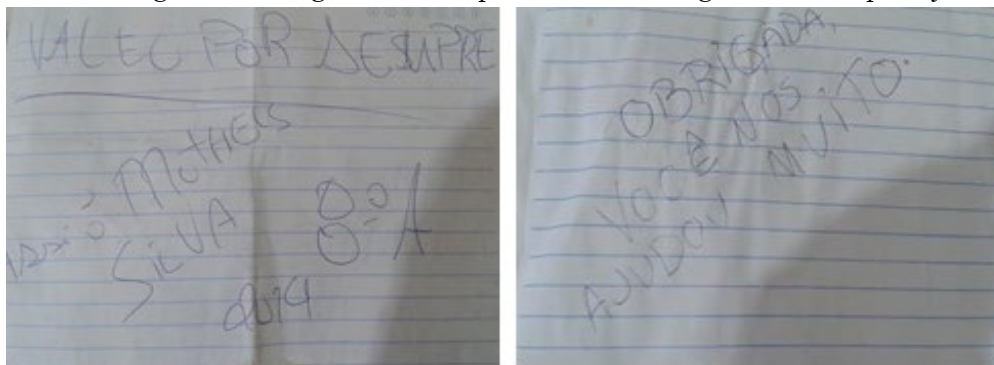
Durante todo o tempo em que convivemos e trabalhamos na escola pública, percebemos que o Pibid contribui positivamente na formação docente, pois ele nos mostra que precisamos de uma formação além da Matemática aprendida na Universidade, com a possibilidade de termos experiências na prática para termos contato com o nosso futuro trabalho e sabermos lidar com futuras situações, indo além da teoria aprendida durante o curso. O estágio supervisionado do curso auxilia na formação docente, mas o Pibid nos prepara de forma mais abrangente por promover um contato mais estreito com a rotina de trabalho do professor e com o trabalho de preparar e desenvolver atividades, nos confrontando com as dúvidas imediatas dos alunos.

A seguir temos a opinião de um professor colaborador da escola, sobre como o Pibid contribuiu na Educação Pública:

Desde o seu início, o Pibid tem se consolidado com uma iniciativa muito importante no que diz respeito à formação inicial dos alunos em Matemática. Este vem preencher uma lacuna existente na maioria das escolas no desenvolvimento das aulas de Matemática. Para mim, o Pibid é uma importante ação em nossa escola com a ajuda ideal para professores e pode ser identificado como uma nova proposta de ensino para nossos alunos e possibilitando um ensino de maior qualidade, pois sempre estamos contando com um professor auxiliar. O programa possibilita um contato direto com o maior número de alunos em sala de aula. Acredito assim, que o Pibid se faz importante para o futuro de nossos alunos, pois o mesmo permitiu um melhor aprendizado dos alunos. Contudo, posso relatar também a importância das novas

metodologias que são apresentadas pelos bolsistas do Pibid, e esta ação despertando o interesse dos professores para o uso e busca de novas metodologias de ensino.”

Em anexo algumas mensagens deixadas por alunos, como agradecimento pela ajuda:



REFERÊNCIAS

- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções e Perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. P. 153-167.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. *O jogo e a construção do conhecimento matemático*. Série Ideias n. 10, São Paulo: FDE, 1992. P. 45-53. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p045-053_c.pdf> Acesso em: 16 Mai. 2015.
- PAVANELLO, Regina Maria. A Pesquisa na Formação de Professores de Matemática para a Escola Básica. *Educação Matemática em Revista*. São Paulo: SBEM, N° 15. 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. Ed. 4. São Paulo: Cortez, 2009.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA ATRAVÉS DE RECURSOS LÚDICOS

Maria Helena Herrmann³

Márcio Marquette Caye⁴

Resumo: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do Governo Federal criado para garantir o direito de todas as crianças estarem alfabetizadas até o final do Ciclo de Alfabetização, a partir da formação continuada dos professores. Um dos compromissos do programa é a Alfabetização Matemática observada na perspectiva do letramento e entendida como instrumento para a leitura de mundo, estando além da simples decodificação dos números e resolução das quatro operações básicas. Nesse Ciclo, o papel do lúdico e do brincar e a necessidade de aproximação do universo da criança, são pressupostos fundamentais para o trabalho pedagógico. O presente trabalho tem como objetivo avaliar o uso de recursos lúdicos na Alfabetização Matemática pelos professores da rede municipal participantes do PNAIC. A formação do PNAIC contemplou cerca de 80 professores das 18 escolas da Rede Municipal durante os anos de 2013 e 2014, quando os enfoques foram, respectivamente, Linguagem e Matemática. Os encontros aconteceram ao longo do ano letivo, momentos em que o tema Ludicidade na Alfabetização Matemática foi explorado. Uma das propostas da formação foi a confecção de uma Caixa da Matemática pelo docente e seus alunos, contendo materiais de contagem, agrupamento e registros para a turma de alunos, além de jogos confeccionados durante a formação ou sugeridos pelos professores. O uso das caixas matemáticas foi apresentado por grupos de professores de cada escola durante os encontros, através de relatos oral, escrito e fotográfico da prática pedagógica desenvolvida com os discentes. Com base nos relatos orais observou-se que todas as professoras utilizaram jogos e recursos manipulativos em suas aulas com objetivos pedagógicos variados, como a construção de novos conhecimentos, aprofundamento do que já havia sido trabalhado e revisão de conceitos já trabalhados. Os recursos lúdicos têm recebido destaque central no Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Lajeado, não sendo mais apenas uma forma secundária de aprendizagem, mas sim um ponto central no ensino, como um todo.

Palavras-chave: Alfabetização Matemática. Formação Continuada dos Professores. Caixa da Matemática. Recursos Lúdicos.

INTRODUÇÃO

A questão do analfabetismo no Brasil vem sendo discutida há muito tempo. Pode-se dizer que é um problema secular. A história mostra que “tão antigas quanto o analfabetismo no País, são as tentativas de erradicá-lo” (REZENDE PINTO et al., 2003, p. 12). Desta forma, primeiramente busquemos entender o significado para o termo analfabetismo, uma vez que ele se tornou corriqueiro dentro da realidade brasileira.

Em 1980, a Unesco definia como analfabeta a pessoa incapaz de exercer todas as atividades para as quais é necessário saber ler, para o bom funcionamento do grupo e da comunidade e também para que a pessoa continue a utilizar-se da leitura, da escrita e da aritmética em prol de seu próprio desenvolvimento e da comunidade. Nas estatísticas apresentadas pelo IBGE, era conceituada analfabeta a pessoa que declarava não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que domina. Esta prerrogativa consistia nos formulários dos censos até 1940, os quais, pois a condição sociopolítico e cultural da época exigia apenas esse nível de conhecimento de grande parte da população. A partir do censo de 1950 até o de 2000, a pergunta passou a ser: “sabe ler e escrever um bilhete simples?”. A pergunta indica preocupação com o uso social da escrita e não mera confirmação de saber escrever ou desenhar somente o próprio nome, o que já é um avanço (FOUCAMBERT, 1994).

Analfabetismo é o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita, [...] impossibilidade de compreender ou de produzir uma mensagem escrita simples, que trate de questões concretas ligadas à vida cotidiana: sua origem está na falta de domínio do sistema de correspondência entre grafemas e fonemas. Esse analfabetismo provém da ausência de alfabetização (IBID, 1994, p. 18).

Muitos foram os programas de governos que objetivavam a erradicação do analfabetismo. Apesar disso, as propostas foram de pouco resultado, mantendo o país com altos índices de analfabetos. Soares (2011) aponta serem diversas as

3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Rede de Educação Municipal de Lajeado, Estudante do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica pela Escola de Gestores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professora e Orientadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) da Rede Municipal de Educação de Lajeado, maria.helena.herrmann@gmail.com.

4 Supervisor Pedagógico de Escolas da Rede Municipal de Educação de Lajeado, Coordenador do PNAIC na Rede Municipal de Educação de Lajeado, marciocaye75@gmail.com.

causas do fracasso na alfabetização: diferentes perspectivas no processo de alfabetização a partir de diferentes áreas do conhecimento (psicologia, linguística, pedagogia) cada um tratando a questão independentemente, ignorando as demais. Também há as mais variadas explicações, como sendo ora do aluno (questão saúde, psicológica), ora do professor (formação inadequada) ora do contexto cultural do aluno (ambiente familiar desestruturado), ora do método (ineficiente) ora do material didático (inadequado às diversas realidades das crianças) ora do próprio meio, o código escrito (questão das relações entre sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa).

O fato é que qualquer programa que tenha como foco a erradicação definitiva do analfabetismo do país deve priorizar um elemento que é central para o seu sucesso: a qualificação dos alfabetizadores. O descuido com esse aspecto ajuda a entender o fracasso de boa parte dos programas de alfabetização em massa que marcaram a história do País. Pode-se dizer que “[...] a valorização desses professores em um programa de alfabetização, inclusive com formação e remuneração complementar, será decisiva para o sucesso do programa, principalmente pela experiência pedagógica já acumulada por esses profissionais” (REZENDE PINTO et al., 2003, p.12).

De qualquer forma, a taxa de alfabetização do Brasil vem crescendo nos últimos anos, mas ainda há um percentual de 9% de brasileiros com 10 anos ou mais que não sabem ler e escrever, conforme o Censo de 2010 (IBGE, 2015). Dados de 2013 apontam que a taxa de analfabetismo na Região Sul é a menor no Brasil, representando 4,2%, contrastando com a Região Nordeste onde a taxa é de 16,6% (Gama, 2014). Esses números evidenciam as diferenças em rendimento escolar que existem em nosso país.

Visando mudar essa situação, o **Ministério da Educação** lançou o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC) em 2013, para todo o país. Realizado entre municípios, distrito federal, estados e governo federal, o objetivo do pacto é alfabetizar em Português e Matemática todas as crianças até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, o programa apoiou as escolas públicas em diferentes necessidades: formação continuada de professores alfabetizadores, com curso presencial e bolsas de estudos, distribuição gratuita de materiais didáticos e pedagógicos específicos para alfabetização, obras literárias, além de outras tecnologias educacionais, como jogos. Vale frisar que a proposta, como um todo, tem em seu eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. O Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos até o final do ciclo de alfabetização.

O professor alfabetizador deve ser tratado como um profissional em constante formação, não só na área de linguagem, mas em todas que façam parte do ciclo de alfabetização. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem, como um de seus objetivos auxiliar nesse processo, tendo em vista que um de seus eixos trata da formação continuada (BRASIL, 2014, p. 10).

A Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento não fica limitada ao ensino do sistema de numeração decimal e das quatro operações aritméticas. Conforme entendida pelo PNAIC, ela é “o conjunto das contribuições da Educação Matemática no Ciclo de Alfabetização para a promoção da apropriação pelos aprendizes de práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de textos, práticas de leitura e escrita do mundo” (IBID, 2014, p. 31). Dessa maneira,

refere-se ao trabalho pedagógico que contempla as relações com o espaço e as formas, processos de medição, registro e uso das medidas, bem como estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, mobilizando procedimentos de identificação e isolamento de atributos, comparação, classificação e ordenação” (IBID, 2014, p. 31).

Se pensarmos na Alfabetização Matemática dessa maneira, será indispensável haver espaço para que o professor escute a criança, o que permitirá conhecer seu raciocínio matemático, seus interesses e necessidades. Além da escuta, é muito importante incentivar os alunos a desde cedo expressarem através de registros escritos, o seu pensamento. Assim, estaremos contribuindo para que os alunos não sejam meros reprodutores no momento da resolução de problemas, por exemplo.

Ao delimitarmos espaços físicos e solicitarmos um único tipo de registro, mais prejudicamos do que ajudamos, pois contribuímos para que a criança perca a possibilidade de registrar e dialogar sobre sua própria maneira de pensar. Em pouco tempo a criança “aprende” que não deve pensar e sim adequar-se ao modelo, e nessa situação é que ela passa a fazer perguntas do tipo: – Professora, é “de mais” ou “de menos”? (IBID, 2014, p. 20).

É importante lembrar que os alunos de 1º a 3º são crianças que possuem entre 6 a 8 anos de idade e que, mesmo que pareça óbvio, as crianças pensam de uma maneira própria; como crianças. Por isso, o papel do lúdico e do brincar, e também a necessidade de aproximação ao universo infantil, respeitando seus modos de pensar e sua lógica na construção dos conhecimentos são questões centrais que devem estar presentes na prática pedagógica dos professores do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2014).

Santomauro (p. 31, 2013), comenta a postura de crianças e adolescentes diante de um jogo, momento em que dão o melhor de si, uma vez que “planejam, pensam em estratégias, agem, analisam e antecipam o passo do adversário”, observando inclusive o erro do adversário, torcendo, comemorando e também se lamentando quando da derrota, para em seguida, proporem uma nova partida. O principal atrativo do jogo para as crianças é o caráter lúdico, que indica que a prática é divertida e que proporcionará uma relação interessante entre os participantes.

Os jogos são importantes na escola, mas antes disso são importantes para a vida.

[...]

Como precisar a importância do jogo na escola? Como pensar o jogo na construção do conhecimento? Gostaria de recordar [...] que a função eterna da escola é instrumental, ou seja, os adultos mantêm os filhos na escola visando aos futuros cidadãos que estes deverão tornar-se. Frequentamos a escola para aprender a ler, escrever, fazer cálculos; porque as profissões adultas necessitam desses conhecimentos. Mas, para a criança, essa função instrumental da escola é muito abstrata, teórica; tem um sentido adulto, por vezes muito distante dela. Já o conhecimento tratado como um jogo pode fazer sentido para a criança (MACEDO, 1997, p. 138 – 140).

De acordo com Piaget (1978), o lúdico faz parte da nossa vida desde o nascimento através de diferentes tipos de jogos. O jogo de exercício é caracterizado pela repetição, o jogo simbólico, pelo faz de conta e o jogo de regras, que adquire papel mais significativo a medida que as crianças crescem.

O uso de recursos lúdicos favorece a construção de conhecimentos novos, aprofundamento do que já foi trabalhado e revisão de conceitos já aprendidos. Além disso, o uso de jogos pode servir como um momento de avaliação processual para o professor e de autoavaliação para o aluno.

DESENVOLVIMENTO

A formação continuada presencial do PNAIC atingiu cerca de 80 professores de 18 escolas municipais de ensino fundamental de Lajeado, durante os anos de 2013 e 2014. Em 2013 o enfoque foi Linguagem e no ano de 2014, foi em Matemática. Os eixos estruturantes dos Direitos de Aprendizagem para a Alfabetização Matemática na perspectiva do Letramento foram trabalhados durante a formação de professores do último ano, sendo eles Números e Operações, Geometria, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação.

Para o curso de Alfabetização Matemática foram organizados pelo Ministério da Educação (MEC) oito Cadernos de Formação, cada um deles representando uma unidade, e mais o Caderno de Apresentação, dois Cadernos de Referência (com os temas de Educação Inclusiva e Educação Matemática do Campo) e um Caderno de Jogos (com encarte). Os títulos dos oito cadernos eram Organização do Trabalho Pedagógico, Quantificação, Registros e Agrupamentos, Construção do Sistema de Numeração Decimal, Operações na Resolução de Problemas, Geometria, Grandezas e Medidas, Educação Estatística e por fim, o caderno da unidade 8, Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber. Todos esses materiais foram disponibilizados aos professores cursistas pelo Governo Federal.

Durante os encontros de formação, as propostas desenvolvidas com os professores envolveram situações lúdicas a fim de que experimentassem tais vivências, aplicando-as, posteriormente, com os alunos em sala de aula. As situações lúdicas propostas envolveram dinâmicas de integração, brincadeiras com o corpo, criação e aplicação de jogos, uso de diferentes obras literárias que possibilitassem exploração dentro de um ou mais eixos matemáticos. Os conhecimentos teóricos a cerca de cada eixo trabalhado, foram explorados durante a formação continuada ao longo do estudo das unidades acima mencionadas, possibilitando realizar simultaneamente a relação entre teoria e prática. Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo avaliar o uso de recursos lúdicos na Alfabetização Matemática pelos professores da rede municipal participantes do PNAIC.

Uma das propostas da formação foi a confecção de uma Caixa da Matemática pelo docente e seus alunos. Nessa Caixa foram colocados materiais de contagem, de agrupamento e registros para a turma de alunos, além de jogos confeccionados durante a formação ou sugeridos pelos professores. Alguns dos jogos criados durante o curso faziam parte do encarte de jogos que acompanhava um dos Cadernos de Formação. Para acompanhar se a ludicidade estava sendo explorada como ferramenta para a Alfabetização Matemática, um grupo de dezoito professoras apresentaram um relato (oral, escrito e fotográfico) da prática pedagógica desenvolvida com os alunos, utilizando os materiais da Caixa. Além disso, também apresentaram esse recurso criado pela docente e seus alunos, detalhando oralmente os materiais que a compunham. Posterior a isso, foi realizada a seguinte pergunta às professoras “Você utilizou jogos e/ou recursos lúdicos para promover a Alfabetização Matemática de seus alunos? Comente.”. As respostas foram entregues por escrito, a partir das quais, puderam-se avaliar os resultados do trabalho.

AValiação/Discussão dos Resultados e Referências

Com base nos relatos orais observou-se que todas as professoras utilizaram jogos e recursos manipulativos em suas aulas com objetivos pedagógicos variados, como a construção de novos conhecimentos, aprofundamento do que já havia sido trabalhado e revisão de conceitos já aprendidos.

Em relação ao questionamento por escrito feito às professoras sobre a utilização de jogos e/ou recursos lúdicos para promover a Alfabetização Matemática, elas afirmaram que estão contemplando mais a ludicidade em seu planejamento, como é possível observar em algumas respostas:

Passei a utilizar mais materiais concretos, principalmente os de contagem, também utilizei mais jogos, pois não utilizava tanto estes recursos sempre pensando no tumulto e agitação da turma, mas percebi que conversando, estipulando as regras anteriormente o trabalho fluiu muito bem e o resultado compensa (Professora 1).

Sim, utilizei muitos jogos e recursos que foram trabalhados durante o curso de formação, sendo que em sala de aula foi possível perceber o encantamento e o interesse que os alunos demonstravam na realização do que era proposto, pois aprendiam de forma lúdica (Professora 2).

Sim. Trabalhei com vários jogos e materiais da caixa (blocos lógicos, palitos e diferentes materiais de contagem e seriação, material dourado, ponto de ônibus - jogo que criei e apresentei durante o curso -, cédulas e moedas, tapetinho, supertrunfo explorando pesos e medidas, fita métrica...). Quando promovemos a alfabetização de forma lúdica os alunos se envolvem e motivam muito mais. Vejo que a aprendizagem acontece de forma mais rápida e que todos se envolvem com mais entusiasmo, tornando a aula um momento de prazer e não de cansaço e mera repetição (Professora 3).

A maioria das atividades realizadas por nós no curso foram aplicadas na íntegra ou adaptadas para aplicar para turma. A imensidão de histórias envolvendo diferentes conteúdos enriqueceram as aulas e a caixa da matemática foi um recurso utilizado diariamente [...] (Professora 4).

As respostas escritas das professoras confirmaram que a ludicidade tem recebido um lugar central no Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Educação de Lajeado, não sendo mais apenas uma forma secundária de aprendizagem ou utilizada como uma premiação para os alunos mais rápidos na conclusão dos trabalhos escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação**, Brasília, 2014. 72 p.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994. 118 p.

GAMA, Aliny. Brasil ainda tem 13 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais. **Uol Educação**, Maceió, 22 set. 2014. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/18/brasil-ainda-tem-13-milhoes-de-analfabetos-com-15-anos-ou-mais.htm>. Acesso em: 17 mai. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Rio de Janeiro, 2015. **Você sabia que o número de pessoas que não sabem ler ou escrever está diminuindo no Brasil?** Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao>. Acesso em: 16 mai. 2015.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christie. **4 Cores, Senha e Dominó: Oficinas de Jogos em uma Perspectiva Construtivista e Psicopedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

REZENDE PINTO, J. et al. Um olhar sobre os indicadores do analfabetismo no Brasil. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003, 6-12.

SANTOMAURO, Beatriz. Todo mundo ganha. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XXVIII, nº 260, p. 30-35, mar. 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., São Paulo: Contexto, 2011. 123 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Guia Básico para Elaboração de Referências Bibliográficas: Segundo a ABNT**, São Paulo, 2014. 19 p.

SAÚDE E LAZER NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Djene Cristine Volk
 Carlos Daniel dos Santos Borges
 Ismael Leonisio Costantin

CONTEXTUALIZAÇÃO

A contemporaneidade permitiu diversas mudanças na sociedade e no estilo de vida dos indivíduos, trouxe maior comodidade e facilidade para executar as tarefas do dia a dia. Embora haja muitos benefícios, a praticidade oriunda desse processo de modernização contribuiu para que os indivíduos se tornassem cada vez mais sedentários. Questão que é preocupante devido às inúmeras doenças que um estilo de vida sedentário pode causar, que vêm sendo cada vez mais ressaltadas pelos profissionais da saúde, na tentativa de diminuir esses impactos.

Nos dias de hoje, em que a necessidade de realizar movimentos é compensada pelos avanços tecnológicos, a sociedade vem cultivando um estilo de vida cada vez mais sedentário. Crianças e adolescentes vem adquirindo novos hábitos com o surgimento de novas opções lúdicas, substituindo atividades tradicionais que envolvem algum esforço físico pelas novidades eletrônicas, promovendo uma vida pouco ativa já nas idades mais precoces (GUEDES, 1999).

Para fugir de uma possível monotonia letiva, o lazer apresenta-se como uma possibilidade didático pedagógica rica e promissora para com todos os membros da comunidade escolar.

A escola é o ambiente onde aprendemos a nos socializarmos e a interagir com o mundo, além disso tem um papel fundamental de formador, e o compromisso de orientar, conscientizar e promover a reflexão sobre os mais diversos temas, e entre eles a saúde. Desta forma, a Educação Física pode contribuir significativamente no processo de formação do aluno e no entendimento sobre as práticas corporais, incentivando um estilo de vida mais ativo. E com isso, o professor de Educação Física é o agente que deve estar apto a atuar em toda a complexidade escolar na sua universalidade definida por fatores bio-psico-sociais.

Considerando a importância de pensar em saúde na escola, o PIBID/UNIVATES do curso de Educação Física teve como objetivos para o segundo semestre de 2014 oportunizar aos alunos práticas pouco vivenciadas na área escolar, com o intuito de contribuir no processo de formação desses alunos e, sobretudo, incentivar a prática regular de atividade física. A partir dessas experiências, estima-se contribuir na qualidade de vida destes alunos, de modo a conscientizá-los sobre a importância de se ter uma vida ativa. O PIBID desenvolveu suas metas e ações num Colégio Estadual, em Lajeado/RS.

OBJETIVOS

A Educação Física escolar, muitas vezes, está incorporada apenas no fazer por fazer, e perde uma oportunidade preciosa de prestar um serviço relevante à sociedade. A Educação Física deve incentivar e incorporar hábitos saudáveis, dando sentido crítico aos seus conteúdos e estimular o desenvolvimento de uma maior consciência corporal nos alunos, fundamentada em conhecimentos e métodos científicos (MIRANDA, 2006).

Na Educação Física escolar o objetivo é apresentar uma formação educacional direcionada à promoção da saúde, além de oferecer aos alunos o acesso a um mundo de informações e experiências que venham a permitir a independência e o empoderamento quanto à prática da atividade física ao longo da vida.

METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido é de caráter qualitativo. A escola escolhida para o estudo pertence ao município de Lajeado/RS, e possui parceria com o Programa da CAPES, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência), com a UNIVATES (Centro Universitário de Ensino Superior do Vale do Taquari/RS).

As atividades foram desenvolvidas no decorrer do segundo semestre de 2014. Os planejamentos das aulas, bem como as reflexões após as intervenções, ocorriam nas quintas-feiras à tarde. Nas terças-feiras à tarde, as oficinas eram ministradas pelos 6 bolsistas do PIBID.

Após observações realizadas nas aulas de educação física e conversa com a professora supervisora, sentiu-se a necessidade de oportunizar atividades pouco comuns na área escolar, mas que viessem a contribuir na formação dos alunos. Considerando que se encontram na fase da adolescência, viu-se a necessidade de trabalhar com esses alunos conteúdos que viessem a estimular um estilo de vida mais ativo. Principalmente pelo fato de viverem um período onde estão bastante influenciados pelas mídias e aparelhos eletrônicos. Motivando a comodidade, contribuindo em uma vida mais sedentária.

Desta forma, foram planejadas atividades que viessem a contemplar essa problemática. Os Pibidianos expuseram a proposta aos alunos, solicitaram a contribuição desses, em relação aos gostos e interesses. Dessa forma foi traçado um

cronograma de atividade para o semestre que contemplasse não somente nossas vontades, mas sim as necessidades dos adolescentes.

As atividades foram desenvolvidas na escola uma vez por semana em forma de oficinas, e atingiram cerca de cinquenta e seis alunos. De acordo com o cronograma, realizávamos duas aulas (dois dias) sobre os seguintes conteúdos: ginástica aeróbica, yoga, treinamento funcional, caminhada, pilates, trekking e corrida orientada. Também como meio de incentivar a prática de atividades físicas, ao final do semestre, realizou-se um passeio ao Complexo Esportivo da Univates. Planejamos uma aula na sala de psicomotricidade através de um circuito e participaram de uma aula de jump. Também conheceram todos os setores esportivos que a Univates oferece de práticas de atividades físicas para a comunidade regional.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os professores de educação física devem incorporar uma nova postura frente à estrutura educacional, procurando proporcionar em suas aulas, não mais uma visão exclusiva à prática de atividades esportivas e recreativas. Mas também, alcancarem metas voltadas à educação para a saúde e lazer. Mediante seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar aos alunos não apenas situações que os tornem crianças e adolescentes ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida saudável ao longo de toda a vida (GUEDES, 1999).

É de suma importância os profissionais de Educação Física promoverem a prática de atividade física na infância e na adolescência, e que esse ensino seja voltado principalmente para: o desenvolvimento da motricidade e a integração entre o grupo; estimular para que descubram e discutam sobre situações do ambiente em que vivem; propiciar vivências que favoreçam a socialização; oferecer subsídios para que os alunos possam compreender o seu corpo, seus limites e habilidades; melhorar a auto-estima, a auto-confiança e a expressividade; além e reduzir as condições para o desenvolvimento de doenças crônico-degenerativas provocadas principalmente pelo estilo de vida sedentário.

No intuito de agregar novos conhecimentos e experiências, foi realizada no mês de outubro uma vivência de ioga com as turmas 71 e 81 do Colégio Estadual no Jardim Botânico de Lajeado/RS. Tal atividade proporcionou uma experiência totalmente diferente do cotidiano escolar deste corpo discente. As turmas relaxaram, respiraram profundamente e lentamente, diminuindo a frequência cardíaca e inspirando o ar puro em meio à natureza. Perceberam a necessidade de explorarem seu corpo e conhecer suas possibilidades de movimento através de alongamentos e posturas corporais diferenciadas.

Outra prática, no mesmo dia, foi o trekking nas trilhas do Jardim Botânico. Esse exercício promoveu, além das benesses aeróbicas do movimento humano, o contato com a flora nativa do parque, o entretenimento e uma maior socialização entre as turmas.

Na sombreada Praça Marechal Floriano foi realizada a vivência de pilates, trazendo aos alunos do Colégio Castelinho uma situação totalmente diferenciada de tudo que já viveram em suas trajetórias escolares. Na praça situada em frente ao Colégio, além de exercícios utilizando bolas suíças e colchonetes, foi efetuada massagem para maior relaxamento proporcionado a cada aluno.

Nas conversas realizadas entre os bolsistas, a supervisora e a coordenadora do subprojeto, após as aplicações dessas práticas de lazer, concluiu-se que os alunos das turmas 71 e 81 do Castelinho, de maneira geral, contemplou-se com técnicas inovadoras, a motivação de participação em aula, além de incentivar o adolescente a buscar espaços de lazer em sua cidade, ampliando sua visão de atividades para a sua saúde.

Nossas metas foram alcançadas, pois conseguimos proporcionar atividades de lazer e de saúde, onde os adolescentes puderam compreender que o lazer pode ir além do entretenimento, e que a educação física escolar pode ser um espaço de educação e desenvolvimento pessoal.

O PIBID NA ESCOLA COMO INCENTIVO À PRÁTICA DOCENTE

Nádia Adriana de Andrade Moreira⁵

Mismara Machado dos Santos⁶

Sônia Maria Teixeira de Matos⁷

Resumo: Este trabalho relata a experiência vivenciada, de modo significativo, na Escola Municipal Prof^a Corina Leal, distrito de Jequié-Ba., como parte das ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), no subprojeto Licenciaturas da UESB e a Interdisciplinaridade em Educação do Campo. Ao iniciar o ano letivo, foi realizada uma atividade cultural, a qual objetivou apresentar o PIBID, estimular a criatividade e a imaginação dos alunos, bem como despertar valores e atitudes acerca da vida saudável no campo. Esse primeiro contato é de fundamental importância para mostrar a comunidade escolar qual o papel do PIBID nesse espaço e buscar romper com algumas resistências que podem vir a surgir. Uma vez que a partir dele é possível mostrar que a intenção do projeto é desenvolver atividades em parceria com a escola, através do aperfeiçoamento dos métodos de ensino e aprendizagem contextualizados. Assim, nessa intervenção, foram realizadas apresentações musicais, contação de histórias, produção de cordel, confecção de brinquedos, pelos alunos, e desafios matemáticos. Os objetivos propostos foram alcançados, proporcionando assim aos educandos, momentos de adaptação mútua, interação e reflexões acerca da preservação do meio ambiente. Nessa perspectiva, Frigotto (2011) enfatiza a necessidade da adoção de uma metodologia específica, voltada para a realidade das escolas do campo, uma vez que esta é, de modo geral, uma instituição conservadora e resistente à ideia de movimento, vinculada às lutas sociais e a um vínculo direto com as lutas sociais, que segundo Freire (1987) emancipa o sujeito. Por fim, evidenciou-se que o PIBID é para os seus integrantes uma oportunidade de aprendizado capaz de unificar a teoria e a prática, em prol de uma melhor formação profissional do futuro docente, bem como para os educandos uma aprendizagem mais prazerosa e significativa.

Palavras-Chave: Iniciação à Docência. Atividade Cultural. Escola do Campo.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se consolidado como uma importante iniciativa no que diz respeito à formação inicial de professores, surgindo como uma nova proposta de incentivo e valorização do magistério e possibilitando aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a aproximação com seu futuro campo de atuação antes mesmo do período de estágio, além de proporcionar a possibilidade de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a Educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de Educação Básica.

Isso tudo se dá a partir de estudos e do contato com a realidade escolar, algo que é fundamental para despertar o desejo de atuar/lecionar do graduando, pois na maioria dos cursos de licenciaturas este contato com o campo de atuação, muitas vezes, só acontece no final do curso, fazendo com que o aluno sinta-se estranho a esse espaço.

Sabe-se que o contato do bolsista com a escola é de fundamental importância, pois mostra à comunidade escolar qual o papel do PIBID nesse espaço e busca romper com algumas resistências que podem vir a surgir. Uma vez que a intenção do projeto é desenvolver atividades em parceria com a escola, através do aperfeiçoamento dos métodos de ensino e aprendizagem e consolidação da práxis pedagógica na construção da identidade profissional docente.

Além dos desafios da futura profissão, o bolsista que pesquisa e atua na escola do campo precisa buscar alternativas para adequar sua práxis às especificidades dessa realidade, a fim de perceber os modos de ser e de viver, bem como as práticas culturais e de trabalho da comunidade campesina. Dessa forma, fica claro que a educação do campo é educação popular porque parte dos sujeitos e da sua constatação da realidade, do seu próprio cotidiano, da sua cultura, por meio da reflexão sobre a consciência do mundo, como ponte para sua emancipação.

A educação popular de inspiração freireana nasce no bojo dos contextos históricos, de opressão e resistência, marcada pelo contexto social que também caracteriza a educação do campo, cujas contradições do capitalismo revelam os problemas

5 Licenciada em Letras/UESB e Pedagogia/UESC; Especialista em leitura e Literatura Infante-Juvenil, Bolsista de Supervisão do Programa de Iniciação à Docência – PIBID Educação do Campo - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, desenvolvido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Professora da Rede Municipal de Ensino – Jequié/BA. nadiapedagoga@ig.com.br.

6 Estudante de graduação do curso de Licenciatura em Matemática/UESB. Bolsistas de Iniciação à Docência do Programa de Iniciação à Docência – PIBID – Educação do Campo - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, desenvolvido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Email: miss-mara-07@hotmail.com.

7 Projeto PIBID – Educação do Campo – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia sob a coordenação da Prof^a. Ms. Sônia M^a. Teixeira de Matos. Email: soninha_teixeira5@hotmail.com.

fundantes, e coaduna com a perspectiva do contexto cultural popular, defendido como espaço de vida e resistência dos povos em expressões de autonomia e de saberes a serem recapitulados pela contextualização teórica que é materialista e dialética. De modo que o que temos são convergências tão explícitas que poderíamos considerar a referência máxima da educação do campo como obra freireana, pois ela mesma se intitula herdeira da pedagogia do oprimido.

Nesse contexto, os bolsistas do PIBID inicialmente realizaram alguns estudos acerca da educação do campo, seminários e planejamento junto aos professores da Escola Municipal Corina Leal, zona rural da cidade de Jequié, Ba., no intuito de conhecer a realidade da comunidade escolar e aplicar a referida atividade de intervenção com os educandos.

2. DESENVOLVIMENTO

Em se tratando da escola do campo, de acordo com o pensamento de Caldart (2003) que sinaliza um caminho para pensar o que é escola do campo, a autora afirma que a escola do campo não é uma escola diferente, mas uma escola que reconhece seus sujeitos sociais e os incorpora para dentro da escola, valorizando seus saberes, suas crenças, seu trabalho e sua cultura. Admitindo que esses sujeitos possam intervir e modificar as relações sociais de seu grupo. A questão é: para construir essa escola que a autora propõe é necessário que os sujeitos que dela necessitam lutem e se mobilizem para fazer com que a escola se volte para os sujeitos sociais reais.

Nessa perspectiva, a educação do campo está adiantada diante de muitas concepções de educação, pois tem “clareza de que sozinha a escola não provocará isto. Ao contrário, é o movimento social que precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo junto com os educadores que ali estão o seu novo projeto educativo” (CALDART, 2003, p. 72).

Logo, a educação do campo “vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições de vida do campo” (CALDART, 2004, p. 152), articulando com a ciência, a cultura, a experiência e o trabalho.

Nessa mesma linha de pensamento, Frigotto (2010, p. 36) afirma que a educação e a pedagogia do campo devem partir da particularidade e singularidade dadas pelos sujeitos que produzem suas vidas no campo. O Projeto de Lei nº 8.035 estabelece em seu artigo 8º, parágrafo § 1º, que:

Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, garantindo equidade educacional (BRASIL, 2010b).

Nesse contexto, a atividade interativa, realizada na Escola Municipal Profª. Corina Leal objetivou os seguintes aspectos: apresentar aos alunos o PIBID; estimular a interação, criatividade e imaginação dos alunos, bem como diminuir sua timidez; despertar valores e atitudes acerca da vida saudável no campo; fazer cálculos simples por meio de desafios matemáticos.

De acordo com a proposta, a atividade mencionada, deu-se da seguinte maneira: No primeiro momento foi realizado o acolhimento por parte da coordenação e supervisão do PIBID. No segundo momento, apresentação por uma bolsista da música – “Planeta Água”- Guilherme Arantes. No terceiro momento, outra bolsista contemplou a todos com uma contação de história sobre a importância da preservação do meio ambiente. No quarto momento, mais uma apresentação com cordel. Intercalamos o quinto momento com a canção “Deus e Eu no Sertão” – Victor e Léo. Dando continuidade, no sexto momento, foram aplicadas as seguintes oficinas: ‘Confecção de brinquedos’ o que proporcionou aos educandos a oportunidade de interagir e expressar a sua criatividade; ‘Desafios com jogos matemáticos’: envolvendo o raciocínio lógico; ‘Recreação’: interação e movimento do corpo; Finalizamos com apresentação da música “Xote Ecológico” de Luiz Gonzaga.

Essa proposta foi idealizada por todos os bolsistas com a supervisão do PIBID e através das apresentações pode-se perceber a motivação e interação dos pibidianos com os educandos, como mostram as imagens:

Fig. 01 - Apresentação da Equipe do PIBID aos educandos



Fig. 02 - Apresentação Musical no pátio da escola



Fig. 03 - Recreação e Contação de história



Fig. 04 - Produção de Cordel



3. AVALIAÇÃO/DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) busca promover a construção de uma articulação entre o ensino superior e o básico por meio da contemplação de ações didáticas que levem em consideração essas instâncias, imprescindíveis a formação dos cursos em licenciatura, favorecendo assim o contato do acadêmico com a realidade escolar.

Para realizar a atividade interativa do PIBID contamos com todos os docentes e discentes do Ensino Fundamental II, da referida escola, os acadêmicos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Dança, Educação Física, Letras, Matemática e Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, supervisoras e a coordenadora do projeto. Nessa primeira atividade desenvolvida, os objetivos foram alcançados mediante a realização das oficinas pedagógicas, as quais proporcionaram aos educandos momentos de interação e reflexões acerca da preservação do meio ambiente.

Como isso, percebeu-se também a necessidade da adoção de uma metodologia específica, voltada para a realidade das escolas do campo, uma vez que a escola é, de modo geral, uma instituição conservadora e resistente à ideia de movimento e a um vínculo direto com as lutas sociais, que segundo Freire (1987) emancipa o sujeito, uma vez que na realidade do campo existem muitos desafios a serem superados, dentre eles podemos destacar: a estrutura física da escola, a escassez de recursos, a falta de formação adequada para o educador, a sobreposição de funções, a dificuldade de acesso, rotatividade de professores, dentre outros. De modo que, ensinar no campo envolvem desafios, controvérsias e mudanças, as quais segundo Frigotto (2011) surgem mediante particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo.

Diante do que foi exposto, evidenciou-se a oportunidade que o PIBID proporciona aos seus integrantes, principalmente aos bolsistas, na condição de aprendizes de sua futura profissão, de forma contextualizada com a teoria e a prática docente. Constatamos assim, que o intuito do nosso trabalho de proporcionar aos bolsistas em geral e aos educandos da referida escola, uma experiência que promovesse uma adaptação mútua, interativa e agradável foi alcançada.

Por fim, acreditamos que o PIBID é para os seus integrantes uma oportunidade de aprendizado capaz de unificar a teoria e a prática, em prol de uma melhor formação profissional do futuro docente, bem como para os educandos uma aprendizagem mais prazerosa e significativa. Assim, podemos constatar mediante apresentação de algumas imagens.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, nos termos do artigo 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 dez. 1991. Disponível em: Acesso em: 10 de maio de 2015.
- CALDART, Roseli Salete. *A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./ jun. 2003. Disponível em: Acesso em: 18 mar. 2011.
- CALDART, Roseli Salete. *Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção*. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ªed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo; desafios de conteúdo, método e forma*. In: Munarin Antônio, Beltrame Sônia, Conte Soraya Franzoni e Peixer Isabel (orgs). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2 ed., 2010.p.19-46.
- HTTP:// www.diaadia.educacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos.

O ESPAÇO VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MAIS UNIFRA NO ESTUDO DE RAZÕES TRIGONOMÉTRICAS: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Luis Linke⁸Karla Jaqueline Souza Tatsch⁹

Resumo: O presente trabalho utilizou o objeto Distâncias Inacessíveis, disponível no espaço virtual de aprendizagem Mais Unifra, do Centro Universitário Franciscano, para o ensino e aprendizagem de razões trigonométricas, elaborado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID e aplicado durante Estágio Curricular Supervisionado em uma turma de segundo ano do ensino médio. Com o objetivo de identificar possíveis melhorias no envolvimento dos alunos para com a aprendizagem da utilização de Razões Trigonômétricas, eles foram levados ao laboratório de informática da escola para acessar e estudar utilizando o objeto. O referido objeto de aprendizagem apresenta atividades em que os alunos são convidados a resolver problemas, o que os leva a interagir, estudando e aplicando conhecimentos sobre Razões Trigonômétricas. Trata-se de um recurso que possibilita a utilização de estratégias para a resolução, que contemplam a habilidade de desenvolver o raciocínio lógico e de fazer uso inteligente de recursos disponíveis (Dante, 2005). Trata-se de atividades que exploram o pensar matematicamente, estabelecendo relações e desenvolvendo formas de raciocínio (Onuchic e Alevatto, 2013). A sequência de atividades explora a resolução de problemas, com a apresentação de situações que instigam os alunos a utilizar das razões trigonométricas para solucionar o que pede. A experiência evidenciou a problemática vivida na escola pública em que ocorreu o estágio, desvelando a dificuldade do acesso à internet, um recurso necessário para usufruir do espaço virtual. Contudo, verificou-se que uma atividade de ensino que leva os alunos a utilizar os computadores e que explora a internet possibilita o envolvimento e o interesse deles. Além disso, foi possível identificar que este objeto de aprendizagem, que viabiliza a aplicação das razões trigonométricas na resolução de situações-problema e explora questões relacionadas ao contexto, atraiu a atenção de todos os alunos, contribuindo para a melhoria do envolvimento e da aprendizagem. A experiência também contribuiu de forma satisfatória para a qualificação da formação inicial do estagiário que reconheceu a importância da abordagem de metodologias e estratégias diferenciadas no ensino da matemática.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Formação docente. Mais Unifra. Ensino Médio. Razões trigonométricas. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

O artigo aborda o ensino e a aprendizagem do conteúdo razões trigonométricas utilizando o Espaço Virtual de Aprendizagem Mais Unifra, disponível no site do Centro Universitário Franciscano. Fruto de um trabalho que integrou ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e do ensino da Matemática no estágio curricular supervisionado, mostra resultados de uma experiência em que o uso de tecnologias para o estudo de razões trigonométricas auxiliou os alunos a descrever, interagir e compreender o conteúdo em estudo.

Utilizou-se o laboratório de informática da escola como local para a aplicação das atividades com o intuito de tornar a aula atrativa e buscar por uma aprendizagem efetiva, pois lá se podem proporcionar recursos didáticos que tem potencial facilitador da aprendizagem para diferentes conteúdos matemáticos, dentre eles razões trigonométricas.

Dada a importância de relacionar o conteúdo matemático ao dia a dia e da adoção de abordagens pedagógicas diferenciadas no ensino da matemática, elaborou-se o trabalho que aqui se apresenta, como resultado de um trabalho conjunto entre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o estágio curricular supervisionado.

Nessa experiência de ensino, que utilizou um recurso elaborado por bolsistas PIBID, os alunos do ensino médio com quem o autor estagiou, utilizaram o objeto de aprendizagem Distâncias Inacessíveis como forma motivadora e inovadora no ensino de razões trigonométricas resolvendo situações-problema.

Este trabalho encontra propósito também na necessidade de subsidiar a ação do professor de matemática, para que possa preparar suas aulas usufruindo de recursos diversos que colaborem para a qualificação da ação docente.

Entende-se que é importante abordar o ensino da matemática utilizando diferentes abordagens para que se possa contemplar a todos, ou pelo menos à maioria dos alunos, com situações que os levem à percepção da aplicabilidade da matemática e à construção da aprendizagem.

8 Centro Universitário Franciscano. Curso de Matemática. E-mail: luislinke2010@hotmail.com

9 Centro Universitário Franciscano. Curso de Matemática. CAPES. E-mail: karlasouzat@unifra.br

A utilização da história da matemática, por exemplo, pode fazer com que o aluno perceba o quão importante é aquilo que estuda para o desenvolvimento de sua vida e da humanidade. Os jogos didáticos também são outra forma de abordar a matemática de forma a conquistar a aprendizagem, e o uso da tecnologia também desempenha importante papel na conquista do interesse e participação do aluno, que são fortes aliados do processo educativo para a efetivação da aprendizagem.

A diversificação na maneira de trabalhar pedagogicamente os conhecimentos matemáticos possibilita situações de aprendizagem para os alunos e possibilita que usufruam de experiências desafiadoras, proporcionando que aprendam a aprender. Neste contexto, vale ressaltar a importância da construção do próprio conhecimento e da relação com questões da vida em sociedade.

Segundo Dante (2005, p. 11-12) é possível, por meio da resolução de problemas, “desenvolver no aluno a habilidade de elaborar um raciocínio lógico e fazer uso inteligente e eficaz dos recursos disponíveis, para que ele possa propor boas soluções às questões que surgem em seu dia a dia, na escola ou fora dela”.

1.1 RAZÕES TRIGONOMÉTRICAS E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

O estudo de Razões Trigonométricas muitas vezes parece difícil aos olhos dos alunos, onde se percebem dificuldades em sua compreensão e também em identificar sua aplicação no cotidiano. Por isso, a resolução de problemas, através da utilização do laboratório de informática, como uma estratégia de ensino, pode ser facilitadora da aprendizagem, além de possibilitar a aplicabilidade de conteúdos, como sugere Tatsch, et. al, (2013, p.1):

A trigonometria teve origem no estudo das relações das medidas dos lados e dos ângulos de um triângulo e, em particular, do triângulo retângulo. Esse estudo se iniciou com problemas do dia a dia, especialmente aqueles relacionados à astronomia, uma das grandes impulsionadoras do desenvolvimento da trigonometria, tornando possível calcular distâncias inacessíveis desejadas.

Em inúmeras situações, como na demarcação de terras ou no cálculo da altura de uma montanha, é preciso determinar distâncias cuja medição direta não é possível. É comum, então, recorrer ao teodolito, um instrumento que calcula ângulos para medir tais distâncias. Com base nos dados obtidos por meio da utilização do teodolito, a altura de uma árvore, prédio ou torre, a largura de um rio ou de uma lavoura pode ser medida e, para isso, usamos razões trigonométricas.

A resolução de problemas pode ser uma estratégia facilitadora para que os alunos tenham a percepção da aplicabilidade dos conhecimentos matemáticos, além de ser uma competência que se desenvolve com a prática, como nos sugere Polya (1978, p.3):

A resolução de problemas é uma competência prática como, digamos, o é a natação. Adquirimos qualquer competência por imitação e prática. Ao tentarmos nadar, imitamos o que os outros fazem com as mãos e os pés para manterem suas cabeças fora da água e, finalmente, aprendemos a nadar pela prática da natação. Ao tentarmos resolver problemas, temos de observar e imitar o que fazem outras pessoas quando resolvem os seus problemas e, por fim, aprendemos a resolver problemas, resolvendo-os.

Polya (1978) distingue quatro fases importantes na resolução de um problema: compreender o problema, elaborar um plano de resolução, executar o plano e verificar a solução encontrada.

Segundo Dante:

Ensinar a resolver problemas é uma tarefa muito mais complexa do que ensinar algoritmos e equações. A postura do professor ao ensinar um algoritmo é, em geral, a de um orientador dando instruções, passo a passo, de como fazer. Na resolução de problemas, ao contrário, o professor deve funcionar como incentivador e moderador das ideias geradas pelos próprios alunos. Neste caso, as crianças participam ativamente “fazendo Matemática”, e não ficam passivamente “observando” a Matemática “ser feita” pelo professor (2005, p. 52).

Onuchic e Allevato (2004, p. 218) apud Onuchic (2013, p. 101), ao referirem-se ao trabalho com a resolução de problemas, consideram que, dentre os objetivos de ensino está o de fazer com que os alunos possam pensar matematicamente, sendo esta abordagem, um meio para levá-los a

levantar ideias matemáticas, estabelecer relações entre elas, saber se comunicar ao falar e escrever sobre elas, desenvolver formas de raciocínio, estabelecer conexões entre temas matemáticos e de fora da matemática, e desenvolver a capacidade de resolver problemas, explorá-los, generalizá-los e até propor novos problemas a partir deles.

A utilização da resolução de problemas no ensino traz um ganho na aprendizagem, pois o entusiasmo e a concentração aumentam e há a possibilidade dos alunos deixarem de ser receptores do conhecimento e passam a agir no processo de aprender. Também há a possibilidade de tornar a atividade bastante prática, valorizando a diversificação na maneira de trabalhar o conteúdo e facilitando a aprendizagem, deixando de ser algo repetitivo e monótono para os alunos. Além disso, é uma possibilidade de tornar a busca pelo conhecimento um momento desafiador, que proporciona o aprender a aprender, tão importante para a vida no trabalho e em sociedade.

Segundo a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014), documento da Secretaria Estadual de Educação do estado do Rio Grande do Sul, o movimento constante de ir e vir, da parte para o todo e do todo para a parte, é um processo de estabelecer limites e amplitude de problemas e busca de alternativas de solução, é um processo e exercício, um meio de transitar pelos conhecimentos científicos e dados relacionados à realidade, viabilizando a construção de novos conhecimentos, responsáveis pela superação da dificuldade apresentada.

Identifica-se que um caminho para a melhoria da qualidade da aprendizagem é a oferta de atividades aos alunos que envolvam a resolução de problemas, com temas em que a aplicabilidade dos conhecimentos seja evidenciada, com o propósito da conquista do interesse pelo estudo.

Para Dante (2005, p. 47), “é importante que o problema possa gerar muitos processos de pensamento, levantar muitas hipóteses e propiciar várias estratégias de solução. O pensar e o fazer criativo devem ser componentes fundamentais no processo de resolução de problemas”. Desta forma, a resolução de problemas permite usar a matemática no mundo real, resolvendo na prática questões que foram aprendidas na teoria ajudando a desenvolver o raciocínio matemático. E, segundo os PCN (1998), “um problema matemático é uma situação que demanda a realização de uma sequência de ações ou operações para obter um resultado. Ou seja, a solução não está disponível de início, mas é possível construí-la”.

Pois a trigonometria segundo Cavalcante (2014, p.1) é:

A trigonometria é um ramo da matemática que estuda os elementos de um triângulo, ou seja, os lados e ângulos de um triângulo. A palavra Trigonometria deriva da união de três radicais gregos: tri (três) + gonos (ângulos) + metron (medidas) e é a partir dessa união de radicais gregos que podemos compreender o objetivo principal da trigonometria que é o de estudar medições em triângulos.

Nesse sentido pode-se conceber que há inúmeras situações do dia a dia que implicam a utilização desses cálculos para resolver problemas, e, principalmente quando se observa muitas situações ao redor do estudante.

Ainda verifica-se segundo Cavalcante (2014, p.1) o histórico da trigonometria:

A princípio, a Trigonometria era utilizada em problemas que envolviam astronomia, agrimensão, cartografia e navegação. Não se sabe ao certo mas acredita-se que a Trigonometria surgiu por volta de 300 a. C. mas foi somente por volta de 180 a 125 a.C. que o astrônomo Hiparco de Nicéia ganhou o direito de ser considerado o “pai da trigonometria” por suas contribuições que fez durante a segunda metade do século II a.C., por ter construído a primeira tabela trigonométrica da história e inclusive uma tabela de cordas.

Dessa maneira, considera-se que ocorreram grandes contribuições conforme afirma Alexandre (2012) na Teoria musical, Astronomia, Acústica, Óptica, Análise de mercados financeiros, Eletrônica, Teoria da Probabilidade, Estatística, Física, Biologia, Radiologia (tomografia computadorizada e ultrassonografia), Farmácia, Química, Teoria dos números (Criptologia), Sismologia, Meteorologia, Oceanografia, Arquitetura, Agrimensura (ramo da Topografia), Geodésia, Engenharia elétrica, Engenharia mecânica, Engenharia civil, Computação gráfica, Cartografia, Cristalografia, enfim, a trigonometria é uma das bases para cálculos.

Hoje se percebe que o ensino de Matemática deve estar ligado ao que acontece no dia a dia dos estudantes, e de forma avassaladora percebe-se também que o grande interesse destes está ligado ao uso das tecnologias de informação.

Para os professores que estão interessados em qualificar sua prática é muito importante focar em autores que trabalham estes componentes junto ao estudo da Matemática, pois a tecnologia é uma aliada no ensino de Matemática.

Segundo Machado (2005, p. 3):

Estudiosos do tema mostram que escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Nesse cenário, insere-se mais um desafio para a escola, ou seja, o de como incorporar ao seu trabalho, apoiado na oralidade e na escrita, novas formas de comunicar e conhecer. Em um estudo publicado pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (revista, nº. 1: 1993), fala sobre a importância da utilização das novas tecnologias na Matemática.

O uso da tecnologia vem apoiar o professor no sentido de proporcionar melhores métodos de introduzir a Matemática, visto que a maioria dos alunos já sente medo antes mesmo de conhecerem esta disciplina. O computador é visto como ferramenta que pode ampliar o conhecimento, pois seus recursos são inúmeros e viabilizam diferentes abordagens.

Para Machado (2005, p.4):

O computador também é visto como um recurso didático cada dia mais indispensável. Ele é apontado como um instrumento que traz versáteis possibilidades ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática, seja pela sua destacada presença na sociedade moderna, seja pelas possibilidades de sua aplicação nesse processo. Tudo indica que seu caráter lógico-matemático pode ser um grande aliado do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Este mecanismo faz com que o aluno se prenda mais ao estudo da Matemática, visto que os alunos não gostam de apenas se deter no conteúdo passado na oralidade ou na escrita, é necessário abrir novas portas para um estudo mais eficiente e que faça com que eles explorem a Matemática com maior aproveitamento destes recursos.

Através do estudo teórico e da aplicação prática das atividades utilizando o Ambiente Virtual durante a disciplina de estágio curricular supervisionado, buscou-se contribuir para a construção da aprendizagem dos alunos da turma em que o autor estagiava. Percebeu-se, com a experiência, o quanto é preciso proporcionar situações de ensino que despertem o interesse e a participação dos alunos, que viabilizem o uso de tecnologias e a resolução de problemas, como meio para melhorar a qualidade do processo educativo.

Neste contexto, o professor é aquele que precisa estar em constante formação, aprendendo ao ensinar durante sua formação inicial, tanto nas experiências de estágio quanto no PIBID, e durante sua formação permanente, no desempenho de sua profissão.

11 A APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE RAZÕES TRIGONOMÉTRICAS

A realização do trabalho deu-se por meio das observações das aulas regulares da turma, baseando-se nas dificuldades identificadas nos alunos e na compreensão do cálculo com razões trigonométricas.

As atividades aplicadas na turma do 2º ano do ensino médio no laboratório de informática de uma escola pública de Santa Maria aconteceram durante o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado IV, estágio obrigatório do curso de Matemática, do Centro Universitário Franciscano, UNIFRA, no ano de 2014.

Durante a experiência de ensino e aprendizagem foram propostas situações-problema onde o conhecimento sobre razões trigonométricas era necessário para a resolução e os alunos trabalharam individualmente e em grupos na sala de aula e no laboratório de informática.

Foi uma atividade diferente, onde os alunos se assustaram, no primeiro momento, porque não estavam habituados a trabalhar com atividades dessa maneira, e também não estavam acostumados a utilizar o laboratório de informática nas suas aulas. Contudo, no decorrer das atividades se empolgaram e trabalharam de forma entusiasmada.

Devido a alguns contratemplos com a lentidão apresentada pela conexão da internet no laboratório, alguns alunos utilizaram seu próprio celular para realizar as atividades propostas e tudo ficou mais fácil. Essa situação mostrou uma das dificuldades enfrentadas pelos professores, na escola, na utilização do laboratório de informática para suas aulas.

No entanto, ficou comprovado, por meio desta experiência, que é possível conquistar o interesse e a participação dos alunos ao usar as tecnologias. Essa atividade foi um desafio ao estagiário, mas ao mesmo tempo uma conquista alcançada pela dedicação dos alunos.

As atividades trabalhadas com os alunos estão disponíveis na página da web do Centro Universitário Franciscano (unifra.br), no *link* Mais Unifra, e que podem ser exploradas em outras situações de ensino e ou de pesquisa que tem como fonte de trabalho e ou estudo o processo de ensino e aprendizagem da Matemática na educação básica e formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse estudo e da aplicação das atividades em sala de aula pode-se verificar que o estudo de razões trigonométricas, por meio da resolução de problemas e do uso de um ambiente virtual de aprendizagem, é possível contribuir, de forma satisfatória, para que o ensino da Matemática se torne mais atrativo aos alunos e a aprendizagem se efetive. Neste contexto, o professor é o principal ator para quebrar as amarras do ensino puramente tradicional que lança mão apenas do quadro e giz. Professor este que nunca deve desanimar, mas sempre estar disposto a [re]começar, quantas vezes forem necessárias, um ser criativo e interessado, comprometido e competente no seu fazer pedagógico.

Através do conteúdo de razões trigonométricas, por meio da resolução de problemas, foi possível perceber os conteúdos matemáticos em estudo na aplicação de no mundo real, resolvendo, na prática, questões que foram aprendidas na teoria, desenvolvendo o raciocínio matemático.

Esta experiência também contribuiu de várias formas para a formação do autor como professor, que, além da aplicação prática da atividade o ter levado a refletir e identificar problemas na aprendizagem em sala de aula, também o desafiou a utilizar uma estratégia diferenciada, o uso de ambiente virtual no laboratório de Informática da escola, um recurso que proporcionou despertar o interesse e a aprendizagem dos alunos.

Trata-se de um trabalho que reuniu as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, por meio do qual bolsistas elaboraram o objeto educacional utilizado, e o estágio curricular supervisionado, que usufruiu do recurso e conferiu a validação ao objeto por meio do sucesso da experiência.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Edigley. *Trigonometria: algumas aplicações*. 2012. Disponível em: < <http://www.prof-edigleyalexandre.com/2012/11/trigonometria-algumas-aplicacoes.html>>. Acesso em: 04 de Nov. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEC, 1998.
- CAVALCANTE, Romirys. *Introdução a Trigonometria: Um pouco de história!* 2014. Disponível em: < <http://www.vivendoentresimbolos.com/2014/02/introducao-a-trigonometria-um-pouco-de-historia.html>>. Acesso em: 01 de Nov. 2014.
- DANTE, Luiz R. *Didática da Resolução de Problemas de Matemática*. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2005.
- MACHADO, Ivete Alves. *Algumas dificuldades do ensino de Matemática na 7ª série do Ensino Fundamental*. Brasília: 2005. Disponível em: < <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/IveteAlvesMachado.pdf>>. Acesso em 05 de Nov. de 2014.
- MAIS UNIFRA. Distâncias inacessíveis utilizando as razões trigonométricas. Santa Maria, RS: Unifra, 2013. Online. Disponível em: <http://maisunifra.com.br/conteudo/distancias-inacessiveis-utilizando-as-razoes-trigonometricas/>. Acesso em 03 de Nov. de 2014.
- ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. A resolução de problemas na educação matemática: onde estamos? E para onde iremos? *Espaço Pedagógico*, v. 20, n. 1, Passo Fundo, p. 88-104, jan./jun. 2013. Disponível em: < www.upf.br/seer/index.php/rep/article/download/3509/2294>. Acesso em: 21 de Nov. 2014.
- ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALEVATTO, Norma. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. *Bolema*, v. 25, n. 41. Rio Claro (SP): p. 73-98, dez 2011. Disponível em: < <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/72994/2-s2.0-84873689803.pdf?sequence=1>>. Acesso em 12 dez. 2013.
- POLYA, G. *A arte de resolver problemas*. Interciência, Rio de Janeiro, 1978.
- RIO GRANDE DO SUL. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014*. Out./Nov. de 2011. Disponível em: < http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf> Acesso em: 20 de Nov. 2014.
- TATSCH, Karla Jaqueline Souza; SANTOS, Lozicler Maria Loro dos; KOGLIN, Izoete Martins; HOFART, Álison Fão; MIKALAUSSAS, Matheus. Distâncias inacessíveis. *Mais Unifra*. 2013. Disponível em: < http://maisunifra.com.br/wp-content/uploads/propostas_mat_distancias-inacessiveis.pdf>. Acesso em: 18 de nov. 2014.

ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PREVENÇÃO CONTRA O USO ABUSIVO DE DROGAS

Jamile Pimentel de Melo¹⁰

Danilo Souza da Silva¹¹

Resumo: Este trabalho refere-se ao relato de experiência sobre uma Estratégia de intervenção aplicada no Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em conjunto com a escola parceira do Estágio e um Centro de Atenção Psicossocial (CAPSI), no município de São Félix, Bahia. A intervenção foi direcionada a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e contou com atividades de debate, exposição dialogada de vídeos, aulas dialogadas e palestra com a psicóloga do referido serviço de saúde mental. As atividades tiveram enfoque no Sistema Nervoso e a ação de substâncias psicoativas lícitas e ilícitas no mesmo com enfoque nas formas de tratamento e acesso aos serviços que o oferecem. As ações objetivaram a promoção de saúde na educação a partir da prevenção primária do uso abusivo de álcool e outras drogas. O processo de inserção no grupo e de realização de intervenção na escola teve impasses como apreensão inicial dos alunos ao que parecia diferente para eles. Também houve dificuldades relacionadas à organização da escola com as atividades de intervenção. Apesar dos impasses o projeto trouxe a percepção crítica das drogas possibilitando os alunos aprendizagem preventiva. Foram realizadas avaliações, diagnósticas e processuais para observar os resultados esperados e obtidos e orientar na tomada de decisões. O projeto se mostrou eficaz à medida que proporcionou confrontar a maneira como as drogas são vistas e desta maneira entendê-la em seu processo de atuação no sistema nervoso, possibilitando a aprendizagem significativa e potencializando os adolescentes envolvidos no projeto a uma mudança atitudinal. Pode-se concluir que intervenções que visam promover saúde na educação são importantes e necessárias no contexto escolar, pois promovem reflexões acerca das substâncias psicoativas e sua atuação no organismo, bem como o acesso ao tratamento contra o abuso das mesmas. Por se tratar de uma estratégia de intervenção aplicada em um estágio supervisionado, que possui duração limitada, sugere-se o desenvolvimento de outros projetos na escola parceira que objetivem a promoção da saúde na educação.

Palavras-chave: Adolescentes. CAPS. Escola.

INTRODUÇÃO

Considerando a importância da promoção de saúde na educação as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB no 7/2010 e Resolução CNE/CEB no 4/2010) prever que os projetos políticos pedagógicos das escolas devem possuir, entre outras, ações intersetoriais, relacionadas a prevenção do uso de drogas. Segundo o (PCN, 2000, APRESENTAÇÃO) “O ensino de Saúde tem sido um desafio para a educação no que se refere à possibilidade de garantir uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e hábitos de vida”.

As transformações fisiológicas, psicossociais e o processo de formação da identidade caracterizam a adolescência, marcada por uma fase de descobertas e de autoafirmação social. É pela necessidade de sentir-se integrado ao meio, que muitos adolescentes, sobre pressão coercitiva do grupo qual almeja inserção, experimentam pela primeira vez álcool e outras drogas. Muitos negligenciam as consequências do uso abusivo de tais substâncias. Portanto, a escola tem o papel fundamental de sensibilização incumbida de desenvolver estratégias que contribuam de maneira significativa e contextualizada perante a realidade dos estudantes. Desta maneira a presente pesquisa interventiva relata o desenvolvimento de estratégia em uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede Municipal de Ensino do Município de São Félix (BA), parceira da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). As estratégias foram desenvolvidas e executadas entre julho e setembro de 2014. Adotando-se uma abordagem intersetorial foram realizadas aulas dialogadas, exposição de filmes, palestras e debates com a psicóloga do Centro de Atenção Psicossocial da cidade. Todas as ações estavam relacionadas aos conteúdos do componente curricular Ciências, então conduzido pela estagiária durante o momento formativo do estágio obrigatório (docência). Destaca-se o tema “Ação de álcool e outras drogas no sistema nervoso”, visando à sensibilização dos estudantes da referida escola acerca da ação de tais substâncias no sistema nervoso e os prejuízos das mesmas para a saúde.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Burns (1999) o processo de pesquisa-ação colaborativa pode ser realizado por ações divididas em 11 fases: As fases de Exploração, Identificação, Planejamento, Coleta de dados, Análise e reflexão, formulação de hipóteses e

10 Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Licenciatura em Biologia, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. Jamilelicbio@gmail.com

11 Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Licenciatura em Biologia, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. danylo561@hotmail.com

especulação foram desenvolvidas durante o Estágio I (formulação do projeto interventivo), cabendo ao Estágio II a Observação e Intervenção propriamente dita (Relato, Escrita e Apresentação).

As ações metodológicas utilizaram abordagem intersetorial e foram divididas em cinco etapas:

1. Pesquisa-ação com uso de observação participante realizada em todos os momentos da aplicação do projeto com uso de entrevistas que foram realizadas de acordo com as observações obtidas em diferentes situações em sala de aula: palestra, exposição e debate de vídeos. Os dados foram sistematizados e submetidos à análise temática, que valoriza os significados presentes nas falas e sua relação com o referencial teórico da pesquisa.

2. Aulas regentes dentro do componente Ciências, abordando o tema transversal Saúde, dando especial enfoque no tóxico álcool e outras drogas e seus efeitos sobre o Sistema nervoso e o cotidiano social dos estudantes, bem como as formas e acesso ao tratamento contra o uso abusivo. Contando com exposição de vídeos com algumas perguntas norteadoras como: “Levante a mão quem possui algum amigo ou colega que usa ou já usou drogas ilícitas?” Concomitantemente foram comparados com vídeos educativos em questão, que trouxeram a abordagem das drogas e os efeitos sobre o sistema nervoso central, além de doenças que poderiam se desenvolver pelo seu uso abusivo, estabelecendo um quadro comparativo entre os sintomas psicóticos dos usuários de drogas ilícitas apontados nos vídeos e as reações descritas pelos estudantes ao apontarem os amigos que relatavam usar drogas ilícitas.

3. Palestra e debate com a psicóloga do CAPS sobre Substâncias psicoativas e sua ação no corpo e na sociedade.

4. Avaliação diagnóstica e processual.

AValiação

O processo avaliativo se constituiu de dois tipos de avaliações: a diagnóstica envolveu critérios de verificação dos conhecimentos prévios dos alunos e potencial dos mesmos para ancorar os conteúdos novos; principais dificuldades relacionadas aos novos conteúdos abordados e eventuais problemas de relacionamento entre os alunos. A avaliação processual teve como critério a postura e embasamento teórico nas aulas dialogadas; material utilizado nas apresentações e contextualização da apresentação com o cotidiano.

Pode-se observar que os alunos, apesar de possuírem conhecimentos sobre o uso abusivo de álcool e outras drogas, não conseguiam estabelecer relações da temática com seu corpo, com a sociedade, com a vida. De maneira que os conhecimentos não possuíam potencial de se relacionarem e se complementarem limitando-se a palavras e conceitos decorados, mas sem significado para suas vidas. Entraves como a falta de motivação, a desunião da turma, o uso de celulares em aula e outros agravantes dificultaram o processo de ensino e aprendizagem.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A inserção na instituição foi um processo que envolveu um conjunto de ações iniciais voltadas à obtenção da confiança e respeito dos sujeitos da intervenção. Queiroz nos traz considerações pertinentes a isto.

Esse é um trabalho longo e difícil, pois o observador precisa trabalhar com as expectativas do grupo, além de se preocupar em destruir alguns bloqueios, como a desconfiança e a reticência do grupo. Nessa fase, é necessário que o pesquisador seja aceito em seu próprio papel, isto é, como alguém externo, interessado em realizar, juntamente com a população, um estudo. Diante disso, pode-se dizer que a verdadeira inserção implica uma tensão constante do pesquisador em razão do risco de identificação total com a problemática e o conflito de assegurar objetividade na coleta de dados (Queiroz et.al 2007).

As equipes da direção, coordenação e ensino foram receptivas e demonstraram interesse em contribuir para a aplicação da intervenção, pois relataram que a escola é rodeada por “pontos de drogas” e que muitos escolares fazem uso habitual e também abusivo de tais substâncias. Em relação aos discentes da disciplina a inserção foi mais difícil. Houve apreensão inicial dos estudantes em relação à presença da estagiária enquanto regente das aulas, além bloqueios, como a desconfiança e a reticência do grupo.

A relação de respeito entre os discentes e os docentes da escola se mostrou deficiente, sendo observadas palavras de cunho ofensivo e tonalidade de voz alterada. Os discentes faziam o uso de celular para acessar redes sociais em aula, saíam das aulas por inúmeras vezes para ficar nos corredores conversando com outros alunos e demonstravam, inicialmente, desmotivação em participar do projeto.

O relato da professora regente demonstrou que os discentes da disciplina, em sua maioria, são de famílias de baixa renda e os pais se importam pouco em conhecer a vida escolar destes. Como resposta a tais ações foram estabelecidas algumas “regras de convívio”, como deixar o celular ligado, mas guardado; sair da sala apenas em momentos de intervalos ou em caso de necessidades fisiológicas ou urgência. Com o passar dos dias foi observado diminuição dos problemas inicialmente detectados.

Como mencionado nos parâmetros curriculares de Saúde a abordagem da temática em questão necessita de metodologia que supere as tradicionais aulas de Ciências, onde o professor fala e o aluno observa, o professor copia

no quadro e o aluno no caderno e depois tudo é reproduzido na prova escrita, de modo epistemológico vazio, não havendo espaço para o aluno atuar, interagir, questionar e refletir na construção de seu conhecimento, constituindo-se sujeito passivo da ação. Em contrapartida, os métodos ativos possibilitam o sujeito interagir em experiências que adquire significado e permitem romper com a dialética entre o saber e o fazer. Para tanto as aulas aqui mencionadas utilizaram os métodos ativos, sendo descritos abaixo em duas importantes etapas: Aulas dialogadas com recurso de slide e Exposição dialogada de vídeos educativos.

No primeiro encontro os grupos se mostraram interativos na aula dialogada, tendo sido possível inferir questões investigativas sobre as relações de suas vivências e a atuação do sistema nervoso nas mesmas. Porém, demonstraram pouco interesse na atividade coletiva, onde a turma foi dividida em grupos de três pessoas e foi solicitada a elaboração de um desenho e sua explicação que contemplasse o entendimento discente em relação ao percurso que o impulso nervoso percorre e quando uma pessoa tropeça e fere o dedo. Em relação à importância de desenvolver atividade de grupo PCN Saúde traz que:

O reconhecimento da existência de conflitos interpessoais e grupais que possam produzir comportamentos de desagregação e exclusão pode, em sala de aula, ser tomado como situação motivadora para o exercício da construção de um comportamento responsável e solidário, valorizando os aportes e as ações de cada um, de modo que a defesa dos próprios interesses e opiniões seja complementar à atitude de respeito para com os outros. Estas são ocasiões propícias para a identificação da possibilidade de convivência com a diferença (PCN SAÚDE, 2000, p. 283)

O objetivo das atividades foi realizar avaliação diagnóstica através do levantamento de conhecimentos prévios ligados à reunião de saberes já existentes na estrutura cognitiva do aluno, com intuito de utilizá-los para auxiliar a obtenção do novo conhecimento.

Foi possível conhecer a realidade dos estudantes, saber de que forma trabalhar com ela e a partir dos resultados encontrados, definir objetivos adequados possíveis de realização com escolhas de recursos corretos, bem como proporcionar o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão.

Ao explicar a ação de algumas drogas no nível das sinapses nervosas, os estudantes também organizam, com ajuda do professor, as relações entre estímulos do meio externo, as reações e o desenvolvimento do ser humano, inclusive no delicado equilíbrio entre estado de saúde e estado de doença, discutindo-se valores e atitudes envolvidos. (PCN SAÚDE, 2000, pg.104)

Na aula seguinte foram utilizados três vídeos, um tratava da ação de substâncias psicoativas sobre o cérebro; o segundo sobre a história das drogas em várias sociedades e épocas; e o terceiro, que levantou mais questionamentos dos alunos, foi uma entrevista com um psiquiatra especialista em saúde mental, que tratou do desenvolvimento de doenças psiquiátricas como consequência do uso abusivo de álcool e outras drogas.

Os estudantes demonstraram atenção em assistir os vídeos. Após o término da atividade a turma iniciou discussão sobre a relação das questões trazidas nos referidos vídeos e situações vividas pelos mesmos.

Os discentes relataram situações parecidas com aquelas descritas nos vídeos, em que presenciaram amigos e parentes que usavam abusivamente crack tendo alucinações. Relataram, ainda, que alguns de seus amigos já haviam tentado suicídio. Algumas afirmaram possuir alcoolistas na família - pais, irmãos etc. e que não conseguiam parar de “beber”.

Ao final da discussão foi feita a pergunta “Quem conhece algum local que realiza o tratamento contra álcool e outras drogas?” A maior parte dos alunos apontou o Centro de Referência e Assistência Social, que é um mediador na busca de centros de tratamentos contra a dependência química, porém não promove o tratamento multiprofissional da dependência química de drogas.

Não houve menção dos alunos sobre o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) que é um serviço aberto e comunitário do SUS, que visa à constituição de uma rede de dispositivos diferenciados que permite atenção à pessoa com sofrimento mental, usuários de álcool e outras drogas, com ações que permitem a reabilitação psicossocial.

Ao término da referida discussão, com intuito de investigar o conhecimento dos alunos acerca do serviço de saúde mental da cidade, foi realizada a seguinte pergunta: “Quem já ouviu falar do Centro de Atenção Psicossocial de São Félix?”

Com deboches e risadas sobre o assunto, foi consenso entre os alunos que o local tratava de “doidos”. Nenhum deles sabia que o local promovia o tratamento contra álcool e outras drogas, sendo notório o preconceito em relação ao serviço e aos usuários do mesmo. Neste sentido Goffman entende que:

As pessoas acreditam que alguém com um estigma não é completamente humano e, com base nisso, fazem vários tipos de discriminações [...] “Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado,

em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original” (GOFFMAN, 1971, p. 8).

No decorrer dos diálogos foi realizado trabalho de conscientização acerca da importância social do serviço, dos usuários do CAPS no processo de reabilitação de um dependente químico, bem como foram abordadas questões que traziam a reflexão sobre os conceitos impostos pela sociedade sobre normalidade e loucura.

[...] dizer que o aluno é sujeito em sua aprendizagem implica em concordar que na resignificação do mundo, ou seja, na construção de explicações, o professor media um processo de interações com outros estudantes, com instrumentos culturais próprios do conhecimento científico. Mas isso se constrói com a intervenção necessária do professor, pois isso não é espontâneo [...] O professor sinaliza, coíbe e legitima atitudes e valores no processo educacional. [...] “Esta dimensão dos conteúdos demanda a reflexão sobre situações concretas, para que valores e posturas sejam promovidos, tendo em vista o cidadão que se tem a intenção de formar” (PCN CIÊNCIAS, 1998, p. 28)

As aulas possibilitaram conhecer e intervir sobre os conhecimentos prévios dos alunos, alcançando o que Ausubel (2003) traz como aprendizagem significativa, onde o sujeito aprende por descoberta sendo conduzida a formação de conceitos que possibilita a aprendizagem por recepção, proporcionando a reconciliação integrativa para formar uma hierarquia conceitual.

[...] a aprendizagem por recepção é invariavelmente memorizada e que a pela descoberta é por inerência e necessariamente significativa. É óbvio que ambos os pressupostos estão relacionados com a doutrina errônea e enraizada de que os únicos conhecimentos que uma pessoa possui e compreende verdadeiramente são os que a pessoa descobre por si. De fato, cada distinção constitui uma dimensão da aprendizagem completamente independente (AUSUBEL, 2003, p.52).

As aulas poderiam ter sido mais eficazes se a escola possuísse um laboratório de Ciências que possibilitasse aulas práticas como a visualização do neurônio por meio do microscópio óptico entre outras.

O encontro seguinte contou com uma palestra com a psicóloga do CAPS que finalizou o projeto e abrangeu turmas do 6º, 8º e 9º ano do ensino fundamental por solicitação da própria diretora, pois havia relato de que essas turmas possuíam alunos que utilizavam abusivamente de drogas ilícitas e demonstravam comportamentos agressivos nas aulas.

A palestra em questão abordou os efeitos de drogas como tabaco, álcool, crack, cocaína e outras, enfatizando a diferença entre drogas lícitas e ilícitas. Deste modo, as palestras concordaram com o PCN Saúde que traz considerações pertinentes acerca da discussão da temática em questão:

As drogas não são todas iguais. São distintas do ponto de vista do risco orgânico, dos efeitos e da dependência que podem provocar, da aceitação legal e cultural que desfrutam, implicando distintas situações de risco. E não necessariamente os riscos decorrentes das convenções sociais, que estabelecem em cada momento e sociedade se cada droga é lícita ou ilícita, correspondem aos riscos orgânicos decorrentes de seu uso ou abuso (PCNSAÚDE, 2000, p. 272).

A proposta da palestra direcionava para uma discussão com os alunos acerca da temática, abrindo espaço para perguntas e considerações sobre o assunto em questão. Porém, os alunos demonstraram muita inquietação e a diretora teve de intervir três vezes para que a psicóloga pudesse falar. Ao término da palestra houve um momento para perguntas acerca do assunto e apenas alguns alunos, participantes do projeto, comentaram falas da psicóloga, mas não perguntaram nada.

Observou-se que as intervenções da diretora na palestra causaram apreensão nos alunos, como se o papel deles fosse de receptor de conhecimento, sem momento para construção ativa do conhecimento, o que pode ter causado o silêncio como resposta.

A palestra teve como ponto forte a temática abordada, porém houve pouca participação dos alunos. Deste modo, o PCN Saúde sugere que tal abordagem seja diferenciada para que tenha significado na vida dos alunos:

A apresentação da concepção do tema e da organização de seus conteúdos atende ao objetivo de compor a visão geral a partir da qual esta temática pode permear, de maneira consistente, as diferentes áreas do conhecimento e da vivência escolar. Mas, ao mesmo tempo, considera-se que a flexibilidade é necessária na abordagem dos tópicos indicados — e de outros que venham a ganhar importância na escola —, para que se leve em conta experiências e necessidades sentidas e expressas pelos próprios alunos a fim de que os conteúdos ganhem significado e potencialidade de aplicação (PCNSAÚDE, 2000, p. 273).

Os alunos, apesar de possuírem conhecimentos sobre o uso abusivo de álcool e outras drogas, não conseguiam estabelecer relações da temática com seu corpo, com a sociedade, com a vida. De maneira que os conhecimentos não

possuíam potencial de se relacionarem e se complementarem limitando-se a palavras e conceitos decorados, mas sem significado para suas vidas. Entraves como a falta de motivação, a desunião da turma, o uso de celulares em aula e outros agravantes dificultaram o processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho pode proporcionar a promoção da saúde na educação, à medida que se operacionalizou numa perspectiva preventiva, realizando ações que efetivaram os objetivos da proposta e também proporcionou conhecimento da realidade escolar, possibilitando o desenvolvimento da pesquisa. É isso que torna importante a prática pedagógica à medida que possibilita o professor adquirir uma postura reflexiva em suas atitudes docentes. Tornar-se-á necessário um trabalho mais extenso de prevenção envolvendo a maioria do corpo docente e outras instâncias da sociedade, tendo em vista que a proposta se limitou apenas a poucos alunos.

REFERÊNCIAS

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: saúde**. 2. ed., v. 9, Rio de Janeiro, 2000.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. 1.^a Edição. Paralelo Editora, Ltda. Lisboa, Janeiro de 2003.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eixo Temático: Educação e diferenças

FESTIVAL OLÍMPICO PARA POBLACIÓN DIVERSAMENTE EXCEPCIONAL, UNA REFLEXIÓN DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA AL RECONOCIMIENTO POR EL OTRO

Jonathan Stiven Chavarro Rodríguez¹Jeimy Paola Cortes Castaño²Hasbleydi Gisseth Mateus Murcia³Hernando Chávez⁴

Resumen: Este trabajo se desarrolló como sistematización del ciclo de profundización I, propuesto desde el programa de la Licenciatura de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, el cual sustenta la observación analítica del espacio vital (Kurt, L. citado por Nitsch, J y Samulski, D. 1978) y de las acciones motrices de la población y posterior reflexión rigurosa de las prácticas pedagógicas realizadas desde la educación física a partir de una metodología que consistió en hacer uso de uno de los medios de la Educación Física, el atletismo; en un festival olímpico que se realizó en forma de estaciones, donde en cada estación se desarrollaba una modalidad (100 mts, 80 mts vayas, lanzamiento de jabalina, lanzamiento de disco) adaptada a las condiciones y posibilidades de este grupo poblacional, como estrategia para posibilitar el reconocimiento por el otro desde el desarrollo de la motricidad entendida desde la perspectiva sociomotriz de Parlebas, 2001 quien plantea que “el eje central de la sociomotricidad es la relación que establece la persona que actúa con los demás interventores”. Esta propuesta se implementó con población diversamente excepcional de la fundación MYA; la cual se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá-Colombia, donde se albergan más de ciento sesenta y dos niños, jóvenes y adultos y para lo cual el equipo de trabajo contó con la participación de una muestra no probabilística de setenta personas de esta Fundación. Se concluye que conseguir el objetivo con certeza necesitaría de un proceso más largo que posibilite una progresión, donde desarrollarlo tenga un tiempo más extenso, pues aunque se hicieron evaluaciones que permiten identificar que el reconocimiento de sí mismo y por el otro desde el desarrollo de la motricidad es posible, se puede decir que en esta población se lograron progresos en la importancia del respeto, la confianza y el ánimo en ellos y entre ellos, pero que la complejidad de sus realidades definitivamente marcadas por las carencias de afecto, evidencian que la responsabilidad, en el caso de la educación física puede llegar a ser fundamental en la medida que el compromiso con estas poblaciones sea más intenso y que conlleve a propuestas pedagógicas que desde ella puedan realizarse para contribuir en la solución de estas problemáticas.

Palabras clave: Excepcional, reconocimiento, festival olímpico, Educación física, motricidad.

INTRODUCCIÓN

La educación ha de responder a necesidades sociales y culturales; en nuestro contexto donde emergen cantidades de problemáticas que muestran la falencia de un sistema económico, cultural y social, que sin lugar a dudas permite entrever situaciones complejas que se camuflan en las dinámicas actuales y no se le da la importancia que requieren. Una de estas situaciones hace referencia a la población diversamente excepcional donde se evidencia su existencia y así mismo su inexistencia, ya que no hay un reconocimiento intrapersonal ni social más allá de sus espacios vitales⁵.

Lo que aquí se propone, intenta desde la educación física posibilitar el fortalecimiento de relaciones que conlleven al reconocimiento de sí mismo y por el otro y al encuentro de diferentes realidades que permitan experimentar la labor e importancia del ser docente; lo cual se llevó a cabo con el centro MYA, este se encuentra ubicado al norte de la ciudad de Bogotá, donde albergan más de 162 niños, jóvenes y adultos y para lo cual el equipo de trabajo conto con la participación de algunos de los niños y adultos de esta Fundación, para desarrollar dicha práctica con el apoyo fundamental de las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional sede Valmaría.

La intencionalidad de este trabajo es generar conciencia a los docentes en formación y a todos aquellos que tengan la posibilidad de conocer esta propuesta, pues es claro para el equipo de trabajo, que los docentes deben propiciar espacios, tanto curriculares como extracurriculares para llevar a cabo estas actividades y darles amplias posibilidades de relación entre sujetos; con ellos, entre ellos y para ellos, haciendo así que su desarrollo sea más óptimo y variado, pues el docente

1 Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura em Educação Física. e mail: stevenarticulacion@hotmail.com

2 Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura em Educação Física, e-mail. hashi993@hotmail.es

3 Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura em Educação Física, e-mail. jeimycorcas@hotmail.com

4 Professor da Universidad Pedagógica Nacional, do programa de Educação Física.

5 Revítese a Kurt Lewin Psicólogo de la Gestalt, cuando propone el Concepto de Espacio Vital, refiriéndose a este como todo aquello que uno necesita conocer acerca de un individuo para poder entender su conducta en un ambiente psicológico específico, en un tiempo determinado.

debe pensar en permitir y posibilitar la formación de un sujeto que responda a las necesidades sociales y que contribuya al desarrollo de su comunidad no dejando de lado su autonomía, alegría y deseo por la vida.

CONTEXTUALIZACIÓN

A lo largo del ciclo de profundización I que corresponde a los semestres quinto, sexto y séptimo se llevó a cabo un proceso de observación, planeación y ejecución de una propuesta que respondía a una problemática determinada; esta propuesta se desarrolló con niños (as), jóvenes y adultos del CENTRO DE REHABILITACION MYA, el cual se encuentra ubicado en la carrera 67 # 180-15 barrio Villa Lucy localidad 11 Suba; este surge a comienzos de los años 60's por la iniciativa de las madres de los niños con retardo mental que no contaban con el apoyo y la orientación necesaria para adelantar la misión de lograr que sus hijos y familiares tuvieran una clara expectativa educativa y ocupacional que hiciera de ellos seres plenos y felices; luego de esto se creó un convenio con el instituto colombiano de bienestar familiar (ICBF) lo cual permitió que no solo se llevaran procesos de rehabilitación a personas con retardo mental, sino que además se trataran a personas con excepcionalidades físicas y afectivas a partir de tres áreas principales de trabajo: la pedagogía, psicología terapeuta y psiquiatría.

PROBLEMÁTICA

Durante las observaciones; aquí hay que aclarar que se realizaron dos observaciones previas a las intervenciones desde el objetivo propuesto por el equipo, las cuales nos permitieron debatir nuestros puntos de vista acerca de la población, identificando desde las conclusiones de nuestra discusión varias falencias tales como: falencias comportamentales, debilidad y falta de precisión en diversos movimientos, comprensión y desarrollo de tareas, la ausencia de su autoreconocimiento, entre otros; se decide hacer énfasis en aquellas que pueden ser potenciadas a través de desarrollo de la motricidad (ausencia de su autoreconocimiento, debilidad y falta de precisión en diversos movimientos). Surge aquí el cuestionamiento ¿puede el desarrollo de la motricidad contribuir al reconocimiento de sí mismo y del otro. Luego del cuestionamiento que surge, se procede a plantear actividades que permitan y evidencien dicho propósito “contribuir al reconocimiento de sí mismo y por el otro; Se decide proponer una solución al problema desde unos de los medios de los que se sirve la educación física, el atletismo ya que este permitirá un amplio campo de posibilidades en el desarrollo de la motricidad, da pie esto, a realizar actividades encaminadas a la potenciación de sus falencias: se trabajó lanzamiento, velocidad de reacción, saltos, coordinación. A medida que pasaban nuestras prácticas se observa la falta de cooperación y solidaridad entre los alumnos y el rechazo de unos hacia otros; se decide entonces realizar un festival olímpico, el cual integre y permita la participación de todos los alumnos asistentes a las practicas.

Inicialmente se realiza dicho encuentro con el nombre “I olimpiada para personas diversamente excepcionales Valmaría” dicho encuentro se realizó en el II periodo electivo del 2013 aplicándose pruebas con referencia en lo que se había trabajado a lo largo del proceso (Salto de vallas, lanzamiento de disco, velocidad-relevos) estas pruebas se realizan de manera individual cada alumno tiene sus marcas y sus tiempos; sin embargo se seguía observando la falta de solidaridad y cooperación. Se decide entonces para el I periodo electivo del 2014 realizar un festival olímpico. De esta manera se realiza este festival con pruebas referentes a lo que se aplicó a lo largo de las practicas, cada una de estas pruebas se realizó con una consigna “si se puede” y haciendo énfasis en el trabajo en equipo es decir se realizaron grupos de cinco personas, donde la puntuación se manejó de manera tal que cada lanzamiento, salto y carrera hecha por cada uno de los alumnos sumaba puntos a su equipo, esto siempre siendo conscientes y reiterando el trabajo en equipo y la no exclusión entre ellos.

PORQUE HABLAR DE EXCEPCIONALIDAD Y NO DE DISCAPACIDAD.

El concepto de discapacidad se ha ido transformando en los últimos años a fin de conseguir que dejara de verse como un juicio despectivo, el primer intento lo hace la Organización Mundial de la Salud (OMS) quien establece en 1980 el concepto de discapacidad como: “Toda restricción o ausencia, debida a una deficiencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano (...) La discapacidad se caracteriza por excesos o defectos en relación con la conducta o actividad que, normalmente, se espera y pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles, progresivos o regresivos. Lo normal es que sea consecuencia directa de una deficiencia pero también puede ser respuesta, sobre todo de carácter psicológico, del sujeto a una deficiencia física, sensorial o de otro tipo”. Luego de la presentación de la OMS, varios médicos, psicólogos, psiquiatras entre otros, intentaron dar una nueva concepción de la discapacidad como lo deja ver José Luis Vázquez⁶ quien afirma que «no hay individuos discapacitados, sino personas con déficit que tienen otras potencialidades que pueden ser, si son convenientemente tratadas, superiores a la media». Además, y siguiendo esta línea, apunta que todas las personas somos limitadas y podemos ser discapacitados en algún momento de nuestra vida. Aunque se han hecho muchos intentos por transformar la noción de discapacidad puede notarse que sigue teniendo una connota peyorativa, lo que lleva a pensar

6 Director de la Unidad de Investigación en Psiquiatría Clínica y Social del Hospital Universitario Marqués de Valdecilla en Santander. Artículo diariomédico.com. Web de los profesionales de la salud.

que no es el término el que debe reevaluarse sino la forma en que la sociedad reconozca esas diferencias ya que siempre habrá factores socioculturales condicionadores.

Por su parte el concepto de excepcionalidad lleva en sí una noción de diferencia y no de falencias, así pues es utilizado para describir tanto las características de los individuos que manifiestan una capacidad intelectual elevada como aquellas que presentan una baja capacidad. Lo característico de la excepcionalidad es que: Los sujetos excepcionales tienen, por lo general, características propias y específicas diferentes de las de la población normal. Diferencias de dos tipos: cuantitativo (mayor o menor frecuencia en sus producciones); y cualitativo (configuración intelectual, productos más o menos elaborados) también exige una respuesta educativa diferenciada y diversificada.

La excepcionalidad intelectual concretada en las deficiencias y dificultades intelectuales, precisa de medidas educativas adaptadas al ritmo de aprendizaje de las personas que manifiestan algún problema, dificultad o retraso en el proceso de enseñanza- aprendizaje. “Así que una persona excepcional puede ser alguien con una deficiencia física-mental o un superdotado. El término no implica solo diferencia, sino también gradación, por lo que se puede constatar las mismas propiedades en los sujetos, aunque en un grado de manifestación distinto.”(Sánchez, A. y Rio, J. 2006 pp. 5).

LA MOTRICIDAD ENTENDIDA DESDE LA PROPUESTA DE PIERRE PARLEBAS.

La propuesta de este teórico de la educación física permitirá para este trabajo construir su cuerpo argumentativo teórico y práctico en la aplicación de la propuesta, pues entender la motricidad para el equipo de trabajo es fundamental, para esto Pierre Parlebas en su el desarrollo sobre la pedagogía de la conducta motriz que “reúne el campo y las características de las prácticas correspondientes a las situaciones sociomotrices. El rasgo fundamental de estas situaciones es la presencia de una interacción o comunicación motriz implicada en la realización de una acción motriz. El eje central de la sociomotricidad es la relación que establece la persona que actúa con los demás interventores” (Parlebas, 2001 pp. 427), permitirá desde los elementos de su teoría dar una idea clara de cómo comprender la noción de motricidad y su incidencia en el acto de las relaciones intrapersonales e interpersonales.

Las actividades planteadas se pensaron en la formas que se desarrollaran en equipos (en términos de Parlebas “actividades sociomotrices”), debido a que esto permitiría establecer relaciones de comunicación y de decisión, para lo cual Parlebas, nos permite entender en su termino de comunicación motriz como unos de los elementos de la acción motriz que “son acciones motrices que se realizan en cooperación con el otro (ejemplo: pruebas de relevo, remo, vela, patinaje y acrobacias por pareja), la comunicación motriz es aquella que se realiza tanto en cooperación como en oposición entre compañeros” (Parlebas, 2001. Pp. __). Aclarando que la personalidad es el eje fundamental de las acciones motrices diciendo “es toda la personalidad del practicante la que está en juego cuando actúa y mueve su cuerpo” (Parlebas, 2001. Pp. 79).

DE LA REFLEXIÓN TEÓRICA A LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

Durante estos siete semestres cursados en el proyecto curricular de la Licenciatura en Educación Física (PCLEF) se ha venido trabajando fuertemente en entender y comprender discursos educativos, desde los procesos y realidades complejas que esto acarrea, en busca de encontrar respuestas de lo que puede llegar a significar ser docente.

Sin lugar a dudas se habrán leído cantidad de libros (faltaran muchos por leer, eso es seguro) que permiten reflexionar sobre la vida personal, social y pedagógica, en este caso hablando de los que pretenden llegar a ser docentes. Pero desde una mirada crítica y reflexiva del proceso que se ha llevado hasta el momento se han generado discusiones muy pedagógicas entorno a la falencia evidente en la formación de estos⁷ futuros docentes, que expresan cierta incapacidad de leer y comprender contextos reales de las dinámicas educativas. Se ha planteado o expuesto que se es muy inocente a la hora de afrontar la verdadera situación de una clase de educación física, argumento que sin lugar a dudas se ha evidenciado desde que se inició con las practicas que se realizaron para el ciclo de profundización.

Este equipo de trabajo entiende la importancia y magnitud de lo que es o significa ser un docente (teóricamente hablando) aquí se puede caer en el error de pensar la educación física en la dicotomía o segmentación entre la teoría y la práctica, pues estas son dos categorías que se dan en una relación dialéctica y que entender una separada de la otra sería una inocencia o una posición acrítica pedagógica. Aquí se afrontaría la situación de pensarse si realmente se estaba dispuesto a asumir las consecuencias del ser docente o si elegimos estudiar para ser licenciados porque fue la última posibilidad⁸ o como se tildan en muchas ocasiones a los que estudian licenciaturas porque es lo más fácil de estudiar y más aún para los que pretenden o están formarse para educadores físicos, que lo único que hacen es correr y sudar.

Se era consciente de la situación, pero se sabía que era allá en la práctica que se conocería y se comprendería el quehacer pedagógico de un docente, se entendía que se podría ser inocente, tímido y que se cometieran errores y más aún

7 Refiriéndose a los docentes en formación del VII semestre del periodo académico 2014-1, de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

8 Revise el texto de Paulo Freire. Cartas a quien pretende enseñar, en su tercera carta “Vine a hacer al curso del magisterio porque no tuve otra posibilidad”.

cuando se decidió laborar con la comunidad de la fundación MYA. Tímidos y nerviosos así estaba cada integrante el día de la observación, el momento en que la realidad de estos integrantes se enfrentó a la realidad de estos niños y adultos, relucieron los prejuicios morales, estéticos e higiénicos, aunque sea por parte del equipo. Había personas en condiciones, que si bien se habían visto, jamás se habían tenido tan cerca y que se comprendía que eran ellos con los que se debía seguir laborando. Desde sexto semestre se laboró con ellos, y no solo estaban los integrantes de este equipo, si no otros compañeros de semestre, que al hablar con ellos terminadas las prácticas de ese semestre, expresaron algunos de ellos que no pudieron romper sus prejuicios estéticos e higiénicos para poder seguir laborando con esta población. Al entrar a séptimo semestre y poder cambiar de lugar y de población, terminamos solo trabajando los integrantes que escriben este artículo sobre esta práctica pedagógica con los niños y adultos de la Fundación MYA.

Por ultimo hay que decir que para los objetivos planteados, el llegar a concretarlos con certeza necesitaría de un proceso más largo que posibilite una progresión, donde desarrollarlos tenga un tiempo más extenso, pues aunque se hicieron evaluaciones, que permiten decir que el reconocimiento de sí mismo y por el otro desde el desarrollo de la motricidad es posible, más aunque en esta población se lograron progresos en la importancia del respeto, la confianza y el ánimo en ellos y entre ellos, pero que la complejidad de sus realidades definitivamente marcadas por las carencias de afecto, evidencian que la responsabilidad, en el caso de la educación física puede llegar a ser fundamental en la medida que el compromiso con estas poblaciones sea más intenso y que conlleve a propuestas pedagógicas de desde ella puedan realizarse para contribuir en la solución de estas problemáticas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Primera edición en español 1994 y IX edición en español 2004. Siglo XXI. S.A. DE C.VBISBn. Brasil. p. 52, 1994.

KURT Lewin. citado por NITSCH, J y SAMULSKI, D. *Rendimiento deportivo y aprendizaje sensoriomotor*. Convenio colombo-alemán de educación física, deporte y recreación. tomo 1. I seminario internacional. Universidad del valle. Cali. p. 29, 1978.

PARLEBAS, Pierre. Citado por el intérprete Edelstein, R. (2003). *Física. Argentina. Artículo inédito, Juegos, Deportes y Sociedades. Léxico de Praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo. Traducido por Fernando González del Campo Román. 2001.

RODRÍGUEZ, J. (1998). *Deporte y ciencia teoría de la actividad física*. Segunda edición Editorial INDE publicaciones. Barcelona-España. Lengua castellana. 1998.

SÁNCHEZ, A. y RIO, J. *Excepcionalidad y deficiencia mental*. Trabajo semestral. Sin institución. Recuperado en el sitio web: <http://deficiencia.blogspot.com/>, 2006.

Sin Autor. *Aproximación al concepto de discapacidad*. Recuperado en el sitio web: <http://www.cai.es/sestudios/pdf/discapac/3.pdf>, 2004.

A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO BRASILEIRA POR MEIO DO ENSINO DA CAPOEIRA NA ESCOLA

Rita de Cassia Quadros da Rosa⁹

Resumo: A lei federal 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96), torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino. Em face das demandas que emergem da implementação desta lei, na perspectiva de um currículo intercultural a capoeira surge como possibilidade. Criada no Brasil, pelos escravos, como forma de resistência, a Capoeira atravessou décadas de mudanças sociais e políticas. De prática ilegal a “esporte” nacional, acompanhou as transformações da sociedade e transformou-se com ela. Em virtude destas mudanças, há estudiosos que afirmem que a capoeira se distanciou de suas raízes, contraditoriamente, há os que justifiquem ser esta capacidade de adaptação, sua grande riqueza. Angola ou Regional, a Capoeira se faz presente atualmente em centenas de países, e é considerada representante genuína da cultura afro-brasileira. O presente trabalho tem por finalidade, descrever uma experiência pedagógica com o ensino da capoeira como elemento de incentivo à valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, em uma escola do município de Lajeado - RS. Importa saber, que o município de Lajeado, possui como característica a forte influência da colonização germânica, o que tornou a experiência ainda mais enriquecedora do ponto de vista intercultural. O projeto foi desenvolvido durante os meses de abril a dezembro de 2014, com a frequência de uma vez por semana. Participaram meninos e meninas com idade entre 8 e 11 anos, os quais puderam vivenciar a Capoeira em seus elementos históricos, filosóficos, ritualísticos, atléticos, de expressão corporal e musical. Ao término do ano letivo foi proposto aos alunos que elaborassem um pequeno texto sobre sua experiência no projeto. Os resultados foram observados ao longo da realização das atividades, no ambiente de respeito e valorização das diferenças cultivado pelo grupo durante os encontros. Por meio do depoimento de familiares, percebeu-se melhora nos aspectos relacionados à autoestima, autoconfiança e senso de responsabilidade dos participantes. Os textos produzidos pelos alunos, refletiram o quanto os ensinamentos contidos nesta manifestação cultural afro-brasileira, tão distante de seu cotidiano até então, haviam auxiliado a superar suas dificuldades pessoais.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Interculturalidade. Capoeira. Educação.

INTRODUÇÃO

A história brasileira, desde o chamado “descobrimento”, acumula séculos de desigualdades raciais. Tais desigualdades que afetaram indígenas, negros e pardos, materializaram-se inicialmente pelo genocídio literal e cultural dos povos indígenas e pelo trabalho escravo dos povos africanos. Com respeito aos brasileiros negros e pardos, especificamente, após a abolição da escravidão, a dificuldade de inserção no mundo do trabalho e outros impedimentos legais, como a impossibilidade da aquisição de terras e de acesso à escolarização, contribuíram para manter esta parcela da população à margem da sociedade (SILVA, 2007).

Atualmente a constituição federal não faz distinção entre pessoas de diferentes origens étnicas e assegura a toda a população, igualdade de direito. No entanto, distorções podem ser observadas ao compararmos por exemplo, a presença de pessoas brancas, pardas e pretas nas universidades. Segundo o IBGE (2010), 50,7% da população brasileira se declara preta ou parda, porém, sua presença nas universidades é de apenas 26,2%, contrastando com a grande maioria branca. Além disso, a herança do discurso escravista e das políticas de branqueamento da população, ainda hoje favorecem concepções de inferioridade étnica e de racismo em nossa sociedade, muito embora, na maioria das vezes de forma velada (RODRIGUES, 2010).

Em meio a discussões sobre esta realidade, surge a necessidade da implantação das chamadas medidas “afirmativas”, que tem por objetivo reduzir tais desigualdades. Destaca-se entre estas medidas, a política de cotas para afro descendentes nas universidades públicas, e a reforma curricular por meio da lei federal 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino públicas e privadas. Mais tarde incluiu-se também a história e cultura dos povos indígenas, através da emenda 11.645/08.

No que diz respeito à reforma curricular e à inclusão do estudo da cultura e história africana e afro-brasileira, especificamente, algumas barreiras para sua real implantação têm sido observadas. Gomes e Jesus (2013), em seu estudo sobre práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais, verificaram que o mito da democracia racial, o desinteresse dos educadores por questões de ordem política e social, o preconceito com as religiões de matizes africanas e o conhecimento por vezes superficial dos educadores sobre o tema, são as principais dificuldades para a efetivação da lei, no ambiente escolar.

⁹ Licenciatura em Educação Física – UNISC, especialização em Psicomotricidade – PUCRS, Professora das redes municipais de Lajeado e Arroio do Meio – RS, ritaquadrosdarosa@hotmail.com

Em face das demandas que emergem da implementação desta lei, na perspectiva de um currículo intercultural, e buscando aproximação com a Educação Física escolar, o ensino da capoeira surge como possibilidade. Ressalta-se que a opção pela aproximação com a disciplina de Educação Física, se dá por conta de seu potencial educativo e não por sugestão das referidas leis, que segundo Rodrigues (2010), recomendam equivocadamente, apenas as disciplinas de artes, história e literatura, como responsáveis pelo ensino destes conteúdos, conforme trecho: “em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Art. 26-A da lei 10.639/03).

A Capoeira, criada por africanos e descendentes de africanos no Brasil, como forma de resistência, de autodefesa e de divertimento, atravessou décadas de mudanças sociais e políticas (SOARES, 2001). De um passado marginal, como prática ilegal, realizada em guetos e terreiros de candomblé, tornou-se “esporte” nacional. Acompanhou as transformações da sociedade e transformou-se com ela. Em virtude destas mudanças, há estudiosos que afirmem que a Capoeira se distanciou de suas raízes; contraditoriamente, há os que justifiquem ser esta capacidade de adaptação, sua grande riqueza. Atualmente a Capoeira existe sob duas formas distintas, chamadas “Capoeira Regional” e “Capoeira Angola”, que se diferenciam quanto a alguns aspectos práticos e filosóficos, mas mantém em comum muitos destes. Angola ou Regional, a Capoeira se faz presente atualmente em centenas de países, e é considerada representante genuína da cultura afro-brasileira.

O presente trabalho tem por finalidade, descrever uma experiência pedagógica com o ensino da capoeira como elemento de incentivo à valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, em uma escola do município de Lajeado – RS. Além de contemplar a lei 10.639 as aulas de Capoeira foram propostas pelo desejo de proporcionar um espaço de integração entre os alunos, através da pratica de atividades corporais.

O município de Lajeado está localizado na região central do estado do Rio Grande do Sul, no Vale do Taquarí, região marcada pela forte presença da colonização italiana e alemã. Segundo o IBGE (2010), no último censo demográfico, a população do município era de 71.481 habitantes, sendo que destes, 8.062 (11,3%) se declararam pardos ou pretos.

METODOLOGIA

A escola onde foi realizado o trabalho está localizada a aproximadamente oito quilômetros do centro comercial do município de Lajeado - RS. Integra a rede municipal de ensino, recebendo alunos de pré-escola à nono ano das séries finais do ensino fundamental, num total de 230 escolares.

Alunos das turmas de terceiro, quarto e quinto ano, com idades variando entre 8 e 11 anos, foram convidados a participar.

O projeto foi desenvolvido durante os meses de abril a dezembro de 2014. As aulas foram realizadas uma vez por semana, com duração de 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos, no turno inverso às atividades escolares regulares. Ao longo do período, os participantes, num total de 19, puderam vivenciar a Capoeira em seus elementos históricos, filosóficos, ritualísticos, atléticos, de expressão corporal e musical.

Após o término de cada encontro foram feitos registros das impressões e situações consideradas relevantes, bem como de contatos com familiares. No final do ano letivo foi proposto aos alunos que elaborassem um pequeno texto sobre sua experiência com a Capoeira.

Para interpretar o significado dado pelos alunos, à participação no projeto de Capoeira, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2002), segundo a qual, a produção textual dos alunos foi interpretada e organizada em cinco categorias. A partir desta análise e com as impressões registradas em diário de campo, ao longo do ano, foi possível observar em que medida os objetivos do trabalho foram ou não contemplados.

A fim de manter em sigilo a identidade dos participantes, foram utilizadas letras do alfabeto como identificação fictícia.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

SENSAÇÃO DE SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES RELACIONADAS À DIMENSÃO AFETIVA

Segundo as produções dos alunos, a melhora ou a transposição de obstáculos de caráter afetivo foi o impacto mais significativo de sua participação no projeto de Capoeira. Os aspectos mencionados foram, o senso de responsabilidade, a sensação de autorrealização, a coragem e a percepção de ter mais calma e mais tranquilidade no dia a dia. Estas falas vão ao encontro do que afirma Santos (1990), sobre os benefícios de caráter afetivo, como uma das principais justificativas para a inserção da Capoeira no currículo escolar. No trecho abaixo, observa-se a relação entre prática da Capoeira e superação da timidez.

Minha vida mudou quando entrei na capoeira (...) ganhei mais habilidade com o corpo, sou amigo do chão, eu era tímido, agora não. (Aluno “A”)

Um dos elementos marcantes na prática da Capoeira é sua organização em círculo, ou seja, em roda. A roda de Capoeira é o momento em que os capoeiristas, em dupla, expõem suas habilidades e inabilidades para os demais que observam atentamente. É possível que o confronto sistemático com esta situação tenha contribuído na superação desta dificuldade. Alia-se a isto, também a melhora no controle corporal e conseqüentemente na melhora da confiança em suas próprias capacidades.

ASPECTOS RELACIONADOS À CONVIVÊNCIA E PERTENCIMENTO A UM GRUPO

Nesta categoria, elementos relacionados à melhora na convivência foram observados em alguns textos. Chamamos a atenção para o trecho abaixo:

Antes da Capoeira eu brigava muito, batia nos colegas e não respeitava as professoras. Depois de alguns meses mudei de atitude. Estou mais feliz, amigo e não brigo mais. (aluno “H”)

O aluno “H” vinha sendo acompanhado por um psicólogo do município após encaminhamento escolar, em razão de inúmeros registros de ocorrência, por agressão a colegas. O aluno começou a frequentar o projeto de Capoeira no mês de maio. Entre os meses de junho e dezembro, nenhuma ocorrência foi registrada. No final do ano letivo, o psicólogo encarregado de atender o aluno “H”, entrou em contato com a escola para reafirmar a participação no projeto de Capoeira, como um marco na superação de suas dificuldades de convivência (o conteúdo deste contato foi registrado em diário de campo do dia 13 de novembro de 2014).

A Capoeira, que possui aspectos de luta e de dança, pode ser mais facilmente definida como uma manifestação cultural. Embora possua movimentos de ataque e de defesa, originados e acompanhados pela ginga, não se usa dizer que capoeiristas lutam entre si, mas que “jogam” um **com** o outro. O jogar **com** o outro, é uma das representações simbólicas mais importantes da Capoeira. O outro, como elemento indispensável, precisa ser respeitado. No início e no final de cada “jogo”, o cumprimento em forma de aperto de mãos, reafirma o respeito entre os capoeiristas.

A sensação de pertencimento ao grupo, foi relatada em algumas produções, a exemplo do que foi observado por Sabino e Benites (2010), entre os alunos de um projeto de Capoeira similar, desenvolvido no município de Rio Claro – SP. A valorização do conhecimento dos mais velhos, na figura do Mestre e da professora também foram mencionados, como se pode perceber no trecho abaixo:

Nossa roda é uma família,
nós não lutamos e sim fazemos folia.
Por nossa professora temos respeito,
ela nos ensina o que é direito (Aluno “B”).

PERCEPÇÃO INICIAL DA CAPOEIRA COMO PRÁTICA ALHEIA À SUA CULTURA

A Capoeira como manifestação da cultura afro-brasileira, em um município marcado pela influência da colonização alemã e italiana, causou estranheza inicial a alguns alunos, como se pode observar abaixo:

Quando comecei a lutar capoeira achei estranho, só que com o passar dos dias achei muito legal, divertido e muito bacana. (aluno “E”)

A impressão de complexidade da prática, pode também estar associada com a não familiaridade dos alunos com os elementos desta cultura. Tomamos como exemplo fazer “embaixadinhas” com a bola, gesto dominado pela maioria das crianças. Para realizá-lo é necessário grande controle do corpo e do objeto. Já realizar um giro elevando uma das pernas por exemplo (movimento de Capoeira), seria mais complexo? Pensamos que não. Ainda assim, a impressão de estar diante de uma prática de complexa realização, foi identificada repetidas vezes. Estas falas representam o quanto a cultura afro-brasileira se apresenta distante para essa parcela da população.

Quando eu comecei na aula de capoeira eu já pensei que ia ser tão difícil, mas eu fui aprendendo os golpes e a ginga. (Aluno “C”)

No meu primeiro dia de capoeira achei que não ia conseguir, mas depois eu consegui e foi legal. (Aluno “D”)

Me senti meio sem jeito para fazer os golpes de capoeira. (Aluno “Q”)

MELHORA NO CONTROLE CORPORAL E APTIDÕES FÍSICAS

Outra fala em comum dos participantes, foi percepção de melhora no controle corporal e aptidões físicas, como força, flexibilidade e agilidade.

A capoeira mudou o meu reflexo e minha agilidade e melhorou minha flexibilidade. (Aluno “D”)

Tenho que ir na escola pela manhã para treinar. Estou mais atenta, tenho mais coragem e estou mais ágil. (Aluno “F”)

“Também fiquei mais ágil e até consegui levantar mais as pernas. Mas no primeiro dia de capoeira me senti muito enferrujado. (Aluno “L”)

De fato, ainda que não seja dada total ênfase a estes aspectos em um projeto de Capoeira na escola, como prática corporal que combina movimentos de equilíbrio dinâmico e estático, inversões do eixo do corpo, trocas de direção, giros, rotações, saltos e deslocamentos, ela contribui fortemente para o desenvolvimento das capacidades físicas e coordenativas. Elementos psicomotores como o equilíbrio, organização espacial e temporal, lateralidade, motricidade ampla e fina (ao tocar instrumentos), também são exercitados profundamente durante a prática. Lussac (2004), Silva e Heine (2008), que a prática da Capoeira é capaz de favorecer o desenvolvimento destas capacidades.

RECONHECIMENTO DA CAPOEIRA COMO ELEMENTO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Ao longo da realização do projeto, procurou-se oferecer informações sobre a história da Capoeira no Brasil. Sobre seu passado escravo, as motivações de sua criação e os períodos atravessados até sua legalização. Buscou-se também, explicar as significações de seus rituais, expressões e ritmos.

A análise das produções dos alunos nos mostraram que houve o reconhecimento, da Capoeira como um legado de origem afro-brasileiro e sua prática foi associada a sentimentos positivos, de alegria e felicidade.

O som e a ginga africana,
trouxe ao novo continente a ginga mais bacana.
Hoje fazemos parte desta história (Aluno “I”).

A prática desta manifestação cultural de origem afro-brasileira foi associada muitas vezes com a alegria, a felicidade e o prazer.

Na capoeira todo mundo é feliz, aqui aprendemos muitas coisas (Aluno “J”).
A capoeira é muito legal. Nesta trajetória aprendi mais uma dança nova e uma bela diversão (Aluno “K”).
Depois de realizar as atividades na capoeira me sinto melhor, mais calmo, mais atencioso, mais estudioso e mais feliz (Aluno “N”).

A participação no projeto de Capoeira, pareceu repercutir também na afirmação da identidade de uma aluna negra que passou a usar as chamadas “tranças afro” como penteado. Em conversa informal registrada no dia 9 de setembro de 2014, sua mãe relatou que até então ela não admitia ter “cabelo de negro”, mas que “a Capoeira fez ela mudar de ideia”. Houve ainda, o caso de um aluno branco, ter passado a usar um penteado afro conhecido como “dreads”, para, segundo o próprio aluno, em conversa registrada no dia 5 de agosto de 2014, “ficar parecido com o Mestre”.

Bonfim () relacionam a prática da Capoeira e a compreensão das contribuições do povo africano e afro-brasileiro na sociedade, bem como a apropriação de elementos de sua cultura, como aspecto fundamental para a incorporação de novos valores relacionados a descendência africana, de adolescentes negros. O autor ressalta também que tal compreensão é fundamental para a superação do preconceito racial e conquista da igualdade de condições.

CONSIDERAÇÕES

De acordo com o apresentado, pôde-se observar que os participantes do projeto reconheceram a prática da Capoeira como responsável pela aquisição de capacidades afetivas, corporais e de pertencimento a um grupo, embora sua prática tivesse sido inicialmente percebida como diferente, complexa, “estranha” àquilo com o qual estavam habituados.

O fato da prática da Capoeira ter sido associada a sentimentos positivos e de ter sido reconhecida como elemento da cultura afro-brasileira, nos permitiu concluir que os objetivos estabelecidos neste trabalho foram alcançados.

Entretanto, cabe ressaltar que sua abrangência foi de apenas 19 alunos, em um universo de 230 escolares. Destaca-se que o desejável seria que o projeto houvesse ocorrido no horário regular de aula, para abranger todos os estudantes da instituição, concretizando assim, de maneira irrestrita, a aplicação da lei 10.639.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2002.

BONFIM, G. C. S. A prática da capoeira na educação física e sua contribuição para a aplicação da lei 10.639 no ambiente escolar: a capoeira como meio de inclusão social e da cidadania. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), 2010. 12 pg. III CONGRESSO NORDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Corpo e Cultura/ Anais.

BRASIL. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, dez. 2003.

_____. Lei nº. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, mar. 2008.

_____. IBGE, CENSO 2010. Brasília. 2010. Acesso em 25 Mar. 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/tabelas_pdf/tab3.pdf>.

acao/tabelas_pdf/tab3.pdf>.

LUSSAC, R. M. P. **Estudo da metodologia do ensino da capoeira**. Sprint magazine, Rio de Janeiro, ano 15, n. 84, p. 36-38, 1996.

RODRIGUES, A. C. L. EDUCAÇÃO FÍSICA E LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Reflexão e Ação** (Online), v. 18, p. 125-150, 2010. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1242>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

SABINO, T. F. P.; BENITES, L. C. A capoeira como uma atividade extracurricular numa escola particular: um relato de experiência. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 35, p. 234-246, jan. 2010. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2010v22n35p234>>. Acesso em: 18 mai. 2015

SANTOS, L. S. Educação: Educação Física: Capoeira. 1. ed. **Maringá**: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1990.

SILVA, M. L. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

SILVA, M. L. Biopolítica e espaço escolar: subjetividade e racismo no Brasil. **Horizontes**, [S.l.], v. 32, n. 1, jun. 2014. ISSN 2317-109X. Disponível em: <<http://revistahorizontes.usf.edu.br/ojs/index.php/horizontes/article/view/94/49>>. Acesso em: 17 mai. 2015.

SILVA, G. O.; HEINE, V. **Capoeira: um instrumento psicomotor para a cidadania**. São Paulo: Phorte, 2008.

SOARES, C. E. L. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Campinas, Ed. da UNICAMP, 2001.

PIBID NA ESCOLA ROSÁRIO: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Gláucia Maria Etges¹⁰

Ivan Jeferson Kappaun¹¹

Maria Rita Dalpiaz Breunig¹²

Neoli Paulina da Silva Gabe¹³

Patrícia B. P. Storch¹⁴

Resumo: A experiência que será relatada foi realizada na Escola Nossa Senhora do Rosário, localizada na cidade de Santa Cruz do Sul, no vale do Rio Pardo, referência na educação de surdos. Há classes especiais de surdos de 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, com professores bilíngues e alunos surdos incluídos em classes regulares no Ensino Médio, com presença de intérprete de língua de sinais. A partir de 2012, a escola foi contemplada com o Pibid, por intermédio da Universidade de Santa Cruz do Sul. Com os objetivos de promover ações pedagógicas destinadas ao público surdo, qualificar o processo de construção de conhecimento, propor trocas entre alunos surdos e ouvintes e desenvolver nos bolsistas a consciência da importância de interação e inclusão dos alunos surdos. Inicialmente, as atividades desenvolvidas na escola através do Pibid não previam a participação dos alunos surdos, que ficavam excluídos nesse processo. Com o passar do tempo e com a importância que o Pibid assumiu na escola, os surdos começaram a ser integrados nas atividades promovidas. A primeira dificuldade encontrada para a efetivação desse trabalho foi a falta de intérpretes disponíveis para assessorar os alunos surdos nas oficinas do Pibid. Solucionar tal dificuldade foi a chave que abriu as portas para a participação efetiva dos surdos nas atividades disponibilizadas pelo crescente número de bolsistas pibidianos na escola. A partir disso, a primeira oficina que contou com a participação de alunos surdos foi a de matemática, seguida da oficina de português, visto a necessidade linguística apresentada por tais alunos. Durante a realização das atividades foi percebida a importância dos aspectos visuais, e da utilização da língua portuguesa como segunda língua, visto que a primeira é a Libras. Durante as oficinas o enfoque foi dado para a ampliação de vocabulário, que auxiliou muito os alunos em sala de aula e em seu crescimento social, pois aumentou a estima e ampliou a comunicação dos mesmos, que se sentiram mais motivados a estudarem. Considerando que a formação docente é o objetivo maior do programa (Pibid), as contribuições aos bolsistas que atuaram diretamente com os alunos surdos foram imensas, pois permitiram aos mesmos vivenciarem experiências pedagógicas singulares, que proporcionaram uma desconstrução de verdades preestabelecidas e um desacomodar essencial à profissão professor. Da mesma forma, proporcionou aos supervisores da escola trocas de experiências que permitiram uma profunda reflexão sobre a própria atuação docente.

Palavras-chave: Educação de surdos. Pibid. Libras. Língua Portuguesa. Formação docente.

INTRODUÇÃO

Desde o início, a partir do segundo semestre de 2012, o Pibid passou a atuar na Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Rosário, localizada na cidade de Santa Cruz do Sul, na região do Vale do Rio Pardo/RS. Por intermédio da Unisc (Universidade de Santa Cruz do Sul), um grande número de bolsistas pibidianos foram inseridos na escola, gerando uma série de ações pedagógicas oferecidas aos alunos. Num primeiro momento, se apresentaram algumas dificuldades para articular todas as atividades, horários e salas disponíveis para atuação dos bolsistas de iniciação à docência, mas, uma vez superada tal dificuldade, as ações pedagógicas desenvolvidas na escola se mostraram valiosas ao processo de construção de aprendizagem, tanto dos alunos da escola, quanto dos professores supervisores da escola e, principalmente, dos acadêmicos das licenciaturas, visto que o programa é uma iniciativa de valorização e aperfeiçoamento da formação docente.

Foram observados vários impactos a partir da parceria entre Pibid e escola Rosário, intermediada pela Unisc, que causaram uma série de mudanças no cotidiano escolar. Inicialmente, houve um estranhamento por parte dos professores da escola, por desconhecerem a proposta do Pibid ou por não quererem se envolver na crença de que representaria mais

10 Licenciada em Estudos Sociais, habilitação História - Unisc; Pós graduada em História do Brasil, novas perspectivas em ensino e pesquisa - Unisc; Pós graduada em Ensino da Filosofia e da Sociologia - Unisc. e-mail: glaucia.etges@gmail.com

11 Licenciado e Bacharel em Artes Visuais - UFSM; Pós graduado em Educação Especial: Deficiência Auditiva - UNIASSELVI; Pós graduado em Arte e Educação - UNIASSELVI. e-mail: ivankappaun@yahoo.com.br

12 Licenciada em Ciências, habilitação Biologia - Unisc (Universidade de Santa Cruz do Sul); Capacitação de Recursos Humanos para a Pré-Escola - URI, Santo Ângelo; Pós graduada em Biologia - UPF (Universidade de Passo Fundo). E-mail: mariaritabreunig@gmail.com

13 Graduada em Matemática pela Faculdade de Tecnologias e Ciências; Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil – Ulbra; Pós graduada em Educação Especial Deficiência Auditiva - UNIASSELVI. e-mail: neoligabe_ead@yahoo.com.br

14 Graduada em Educação Artística - Habilitação Artes Plástica pela UFRJ, Pós graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Uninter. e-mail: patriciabps77@gmail.com

trabalho aos mesmos. Passada essa desconfiança inicial, os bolsistas acadêmicos iniciaram suas intervenções, sejam através de oficinas, monitorias e/ou projetos interdisciplinares.

Aos poucos, toda a comunidade escolar passou a conhecer e respeitar a atuação do Pibid/Unisc na escola Rosário, que se mostrou muito significativa a todos os envolvidos no processo educativo. No entanto, por se tratar de uma escola referência na educação de surdos na região do Vale do Rio Pardo, a escola Rosário ainda não havia conseguido estender a atuação dos pibidianos aos alunos surdos. Com isso, enquanto supervisores, fomos levados a discutir e considerar possibilidades acerca dessa oferta, visto que os surdos inseridos nesse contexto também são alunos da escola Rosário. Tal discussão foi subsidiada por um dos objetivos do programa Pibid, que procura

“inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (CAPES, 2008).

Como a educação de surdos oferece uma série de desafios ao docente, marcada principalmente por questões linguísticas, oportuniza a construção de uma diversificada gama de experiências e possibilidades de práticas que se configuram como importantes na formação docente. Assim como se oferece como um terreno fértil de problemas a serem superados, solidificando uma formação que atente para a diversidade e diferenças que habitam o ambiente escolar e permeiam o processo de construção do conhecimento.

Após tais discussões e considerações, bem como negociações e combinações, foi possível ofertar também aos estudantes surdos as atividades já desenvolvidas na escola. A primeira oficina destinada ao público surdo da escola foi de Matemática. Contando com a participação de expressivo número de alunos surdos, a expectativa acerca da proposta de estender as ações pibidianas aos alunos surdos revelou-se importante e fundamental para a integração entre as modalidades de ensino ofertadas na escola, visto que havia um certo distanciamento entre as classes de ouvintes, de surdos, Pibid e o programa Mais Educação - que também era ofertado aos alunos da escola. Uma vez iniciado tal movimento no espaço escolar, abriram-se portas que permitiram trocas e aproximações entre os segmentos acima citados. Como a participação de alunos surdos foi efetiva, criou-se a possibilidade de ofertar novas atividades para esses alunos. Com isso, a segunda atividade ofertada foi a oficina de Língua Portuguesa, com o intuito de ampliar vocabulário, visto que a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é a segunda língua dos sujeitos surdos, e a Libras é a primeira. De acordo com Silva (2008), uma educação bilíngue de surdos deve inserir em seu currículo a língua de sinais e a escrita da Língua Portuguesa como segunda língua em seu todo, inclusive meios didáticos focados na visualidade e na cultura surda. Não se trata de uma simples transferência da primeira para a segunda língua, mas de um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis sociais.

Após tais articulações, novas ações foram propostas aos alunos da escola, incluindo os estudantes surdos. Também houve sensível aumento no número de bolsistas pibidianos na escola, bem como acadêmicos interessados em desenvolver propostas pedagógicas com os surdos. Dentre os múltiplos benefícios que a atuação do Pibid trouxe para a escola, podemos destacar a integração da comunidade escolar e dos programas desenvolvidos na escola, qualificação no processo de construção do conhecimento, trocas de experiências entre pibidianos e professores e, sobretudo, a oferta de situação pedagógica também ao público surdo.

As mudanças e construções a partir do Pibid na escola transparecem em seu cotidiano, com a participação de licenciandos, de diferentes áreas, do diálogo possível e construtivo entre supervisores, professores e pibidianos. Esta é uma nova etapa, que vem ampliando as atividades da escola, tornando a escola mais próxima da comunidade, em atividades extras, em turnos inversos, possibilitando reflexões e aprendizagens dos professores da escola, bolsistas e alunos. Atividades realizadas e promovidas pelo Pibid e escola, modificam olhares e interesses, trabalhando em parceria com a universidade, Capes e escola pública.

INÍCIO DE UMA EXPERIÊNCIA: OFICINAS DE MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA

O Pibid além de oferecer uma grande quantidade de oportunidades para o aprendizado e melhoria da qualidade do ensino aos alunos, propicia e agrega uma grande possibilidade ao futuro professor no que diz respeito à prática de atividades criativas e alternativas para sua profissão. São vivências onde o acadêmico pode confrontar seus conhecimentos teóricos apreendidos na academia com os conhecimentos práticos adquiridos com a experiência no contexto escolar, seja por meio de oficinas de aprendizagem, monitorias, gestão ou projetos interdisciplinares. Com isso, a transição entre a academia e a escola fica mais sutil, gerando uma proximidade e uma reavaliação por todas as partes envolvidas no que se refere às metodologias, formação e reformação de todos os envolvidos no processo de atividade docente.

Os alunos surdos, desde a implantação do Pibid na escola demonstraram interesse em participar das oficinas. A dificuldade se encontrava na interação linguística, requisito básico no processo ensino/aprendizagem e construção de conhecimentos. É importante ressaltar a percepção da necessidade de atender aos desejos da comunidade de minoria linguística, dos responsáveis pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - Pibid na Universidade de

Santa Cruz do Sul - Unisc. Com isso, hoje os alunos surdos da escola Rosário tem a oportunidade de vivenciar na sua plenitude o esforço pela inclusão social de todas as diferenças tendo a sua aceita e respeitada.

Desde o início do Pibid na escola, houve a preocupação, por parte dos professores supervisores, de inserir estudantes surdos nas atividades pibidianas. Ainda que houvesse a predisposição de incluir tais alunos nas propostas pedagógicas ofertadas na escola, havia o entrave imposto pela língua. Não havia bolsistas acadêmicos com domínio de Libras, tampouco intérpretes de Língua de Sinais disponíveis para realizar as traduções necessárias a fim de estabelecer comunicação entre os bolsistas Pibid e alunos surdos.

Para sanar tais problemas, após muitas discussões e considerações sobre alternativas de abranger os surdos nas atividades oferecidas pelo Pibid, foram feitas solicitações à equipe de coordenação do Pibid na instituição de ensino superior - Unisc. Contando com a sensibilidade e presteza da equipe de coordenação do Pibid, foi possível contar com mais uma supervisora - intérprete de Língua de Sinais - para atender a demanda de alunos surdos que tinham o interesse em participar das oficinas, assim como os alunos ouvintes que já participavam. Com a presença de intérprete, finalmente foi possível iniciar os trabalhos com os alunos surdos.

As oficinas foram ofertadas uma vez por semana, destinada aos públicos de 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º Anos do Ensino Médio. Vale destacar que o Ensino Fundamental é organizado em classes especiais de surdos, enquanto os alunos surdos do Ensino Médio estão incluídos nas turmas regulares, onde a comunicação é mediada pelo profissional intérprete de Libras (TILS)¹⁵. Durante as oficinas foram oferecidas diferentes atividades práticas, de revisão de conteúdos e algumas atividades lúdicas. Entre as propostas de trabalho percebemos uma importante integração entre surdos/ouvintes de alunos acima mencionados, atividades como a gincana, por exemplo, aproximou ainda mais os alunos que foram divididos em dois grupos observando-se a mesma quantidade de surdos/ouvintes em cada um. A interação entre ambos, alunos e bolsistas mediada pela intérprete proporcionou um ambiente de trocas de experiências e de novos aprendizados, essa constatação foi observada em todas as atividades das oficinas.

Assim que a dinâmica da oficina de Matemática foi estabelecida, os esforços foram direcionados para a organização da oficina de Língua Portuguesa, quando o trabalho inicial foi de preparação e planejamento. Os pibidianos que desenvolvem as oficinas na escola não são usuários ou conhecedores da Língua Brasileira de Sinais. Assim, a supervisora, a professora de Língua Portuguesa e os bolsistas pibidianos do subprojeto Letras Português, estabeleceram discussões sobre possibilidades e situações vivenciadas no trabalho realizado com os surdos. Numa perspectiva teórica, foram feitas indicações de leituras aos bolsistas para dar-lhes suporte no desenvolvimento do planejamento e execução das oficinas. Como a Língua Portuguesa se configura como segunda língua para o sujeito surdo, os pibidianos foram orientados que a produção textual deveria ser diferente se comparada à do sujeito ouvinte.

Após realizado o planejamento, foram iniciadas também as atividades de Língua Portuguesa, destinadas às turmas de alunos surdos do 6º, 7º, 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental, contando com a participação de grande número de alunos e com o objetivo de enfatizar a produção textual e o reforço de vocabulário. Observamos que, quando se trata de vocabulário para surdos, estamos nos referindo à Língua Portuguesa na modalidade escrita, visto que a escola tem uma proposta bilíngue e não trabalha com a oralidade.

Conhecimentos e tendências vinculadas à proposta de educação bilíngue são apontados como propositivos e significativos, tanto é que a temática tem sido incorporada às agendas de políticas públicas brasileiras. De acordo com Karnopp (2012), a educação bilíngue inclui, no mínimo, duas grandes áreas, a Educação e a Linguística, aproximando o bilinguismo à condição de uso ou de contextos de uso de duas ou mais línguas em contato, sem se caracterizar como uma condição inerente e permanente do sujeito. Na educação de surdos, o bilinguismo, pode ser compreendido como a habilidade de usar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), de modalidade visual-espacial, e a língua portuguesa (como segunda língua, na modalidade escrita), em diferentes graus de competência, com desempenhos diferentes nas línguas em função do contexto de uso e do propósito comunicativo.

Frente ao que foi posto, o trabalho desenvolvido na oficina orientou os alunos para a produção escrita a partir de imagens e sempre que necessita intervenção para as orientações o/a intérprete é solicitado/a. A supervisora durante o andamento das oficinas esteve sempre presente mediando a comunicação entre pibidianos e alunos, preservando uma proposta bilíngue.

[..] a surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva. (SKLIAR, 2010, p.28)

15 De acordo com Quadros (2007, p. 7), o tradutor intérprete de Libras - língua portuguesa é conceituado como “a pessoa que interpreta de dada língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais”.

O trabalho praticado nas oficinas do subprojeto de Língua Portuguesa assumiu tamanha proporção que, a partir do segundo semestre de 2013, passou a atender exclusivamente alunos surdos. O trabalho continuou sendo mediado pela figura do intérprete em sala de aula. Dentre as várias produções textuais individuais e coletivas, sempre mediadas pela referência visual, nasceu uma proposta de intercâmbio entre escolas do município de Santa Cruz do Sul. Tal intercâmbio entre escolas se deu através de cartas, que eram escritas de modo a apresentar um pouco de si e da escola, solicitando informações semelhantes aos estudantes da escola destinatária. Havia uma interação muito grande entre os alunos, e o mais interessante, havia curiosidade para saber quem seria o colega da outra escola que conheceria um pouco mais de suas vidas.

No que se refere às oficinas dos subprojetos de Letras/Língua Portuguesa e Matemática frequentadas por alunos surdos das séries finais do Ensino Fundamental, observamos uma maior integração social entre surdos e não surdos. O contato entre pares sinalizantes, de idades e séries diferentes, tem proporcionado ganho cognitivo/afetivo na interação realizada entre os mesmos. A escola deseja manter e expandir oficinas e monitorias baseada nos resultados positivos das atividades desenvolvidas, ampliando e integrando diferenças ao máximo nas práticas na escola. Compartilhar entre grupos linguísticos diferentes torna-se fundamental, já que somos uma escola de surdos e ouvintes. Esta pode ser a única oportunidade dos estudantes surdos, da região, participar de um trabalho em turno oposto. Este é um trabalho pioneiro da Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc, no Pibid.

IMPACTOS DO PIBID NA ESCOLA ROSÁRIO

Segundo relatos dos alunos surdos estão sendo muito importante as atividades realizadas pelos bolsistas do Pibid, pois, as mesmas são desenvolvidas com praticas diversas e usam sempre o visual, o que para os surdos é muito importante. Essa metodologia utilizada pelos bolsistas do Pibid, que tem um facilitador em relação a sala de aula é que em sua maioria as atividades são oficinas, estas que auxiliam o processo de ensino aprendizagem, de modo que em se torna possível atingirmos os objetivos propostos da Matemática, do Português e outros componentes curriculares, sempre preservando e valorizando a identidade e a cultura surda.

Diante desse entendimento, qualificar a educação de surdos implica possibilitar um contexto educacional mais significativo para esses sujeitos, aqui entendidos como ‘diferentes’ e não ‘deficientes’. Concordando com Lopes (2011, p. 23), pensar o sujeito surdo significa considerar suas formas de se relacionar, de se identificar, de se distanciar, de se comunicar, de utilizar a visão como um elo aproximador entre sujeitos semelhantes; trata-se de uma experiência vivida na coletividade surda, sem, com isso, desconsiderar as singularidades desses sujeitos. Por isso, a diferença surda se dá no âmbito da cultura, sem excluir a diferença inscrita no corpo surdo. E é essa diferença que requer ser observada nas práticas pedagógicas dos docentes, privilegiando os aspectos visuais no processo de ensino/aprendizagem.

Atualmente, vários professores encaminham seus alunos a participarem das oficinas e, estão receptivos a dividir suas aulas com alguma intervenção dos subprojetos que atuam na escola. Os professores estão abertos ao diálogo e dispostos a interagir e planejar conjuntamente com os bolsistas pibidianos. Esse envolvimento propiciou um crescimento não só por parte dos futuros professores, que consolidam sua formação num confronto direto entre teoria e prática, mas também, dos professores titulares que se permitiram desacomodar e, propor metodologias diferenciadas em suas aulas. Os alunos ganham com uma variada gama de atividades educativas que são ofertadas em quase todas as áreas do conhecimento, despertando no estudante o gosto pela aprendizagem. Podemos ainda, citar o interesse despertado na comunidade em geral, exemplificada por pais que ligam ou procuram os supervisores para saber sobre as oficinas, horários, disponibilidades, pois querem que seus filhos participem dessas atividades.

O grande impacto observado na escola – que pretende ser uma escola bilíngue – é a oportunidade que o Pibid/Unisc abriu para o envolvimento dos alunos surdos (cabe uma nota especial à sensibilidade da IES que, com a escola, encontrou uma solução viável dentro das limitações que o edital impunha). Assim, pela primeira vez, alunos surdos têm sua inserção garantida em programas oferecidos à escola, contribuindo para que a escola Rosário chegue mais perto daquilo que se propõe: um referencial no que diz respeito à inclusão social e linguística. Cabe ainda ressaltar, a importância que tal vivência vai agregar, enquanto experiência – não só profissional, mas de vida – aos licenciandos que realizam um trabalho de valor incalculável e inestimável com os alunos surdos. Os surdos, muito solicitaram que pudessem também fazer parte do Pibid/Unisc.

Hoje, temos novos bolsistas de Letras Português atuando com os alunos surdos, novas experiências, novos desafios, caminhos desconhecidos, mas um terreno fértil de possibilidades de aprendizado e construção de conhecimento. O que temos na escola Nossa Senhora do Rosário é uma integração muito mais significativa, onde Libras e Língua Portuguesa coexistem, são igualmente importantes para a compreensão do surdo com o mundo em que vive. Ainda que os bolsistas já houvessem cursado a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, ofertada pela instituição de ensino superior, com noções básicas sobre a língua, foi no contexto da escola Nossa Senhora do Rosário que houve efetivo entendimento de como a Libras funciona, se organiza e, principalmente, se desenvolve nos surdos.

Para o estudante surdo, aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita, cognitivamente, acontece como o aprendizado de uma L2 (segunda língua). Logo, percebe-se que mediar o aprendizado da escrita se dá como aprender

Inglês, Espanhol etc. Sempre permeada por trocas entre bolsistas e supervisores, o planejamento das oficinas de Língua Portuguesa se pauta na premissa de que linguagem se apresenta plenamente através da literatura, com sua organização linguística, seus fenômenos e variantes. Busca-se, assim, sempre trazer para as oficinas a leitura de textos, para que os estudantes ampliem seu vocabulário e desenvolvam o hábito da leitura, importante para o desenvolvimento cognitivo de qualquer indivíduo.

O que podemos observar, com muito entusiasmo, foi a quebra de (pre)conceitos acerca dos surdos. De modo geral, vistos como deficientes e sujeitos que deveriam sofrer um processo de normalização, separados dentro do contexto escolar, hoje são parte integrante da escola, respeitados em sua diferença linguística e como sujeitos ativos dentro do processo educativo. Processo este, que oferece uma gama de possibilidades de atuação e de reflexões sobre a dinâmica escolar desses sujeitos. Uma vez reconhecida como diferente, a cultura surda se mostrou e se oferece como um campo fértil de atuação também para o Pibid. Assim, várias tem sido as iniciativas de aproximação com a cultura surda.

Hoje, temos vários subprojetos que oferecem atividades também ao público surdo, como oficinas, monitorias e intervenções. É o caso dos subprojetos de Educação Física, Letras Espanhol, História, Química, Computação, além dos subprojetos de Matemática e Letras Português, que iniciaram o movimento que possibilitou tal abertura. Somado a isso, podemos destacar que bolsistas Pibid de outras escolas também manifestam interesse em conhecer a cultura surda, e participam, como voluntários, das atividades propostas pelos colegas, ou com os professores titulares das classes de surdos.

Outro fator a ser comemorado é a inclusão de uma acadêmica surda no Pibid da escola Rosário, no subprojeto de Matemática, que desenvolve as propostas ao público surdo diretamente em sua primeira língua, ou seja, em Libras. Com isso, adveio a necessidade de um intérprete mediando a dinâmica da oficina de Matemática, visto que o trabalho é desempenhado em dupla, e um dos bolsistas é ouvinte. Tal trabalho se apoia em trocas de experiências, planejamentos, metodologias, fazendo do processo de construção do conhecimento um momento de real aprendizado, que transcende os conhecimentos na área de matemática. Diante das necessidades linguísticas e do constante desafio que tais necessidades representam, alguns supervisores fizeram curso de Tradutor/Intérprete em Língua de Sinais, aproximando as fronteiras linguísticas e diminuindo a distância constatada anteriormente no contexto escolar, no sentido da relação entre surdos e ouvintes. Contamos atualmente com quatro supervisores qualificados no trabalho de interpretação.

Não conclusivamente, afinal, o processo de construção do conhecimento é contínuo, percebe-se a importância da L2 na vida do estudante surdo, pois é através dela que se possibilita a união de dois processos socioculturais, a mediação entre a cultura surda e a sociedade baseada em parâmetros ouvintistas. Acreditamos que as práticas interativas educacionais possibilitam uma visão mais ampla de diferentes contextos escolares, estimulando o pensar do professor, já que esta é uma caminhada dinâmica e social, onde nossas aprendizagens nos possibilitam exercitar o diálogo e construção com a comunidade escolar, permitindo visualizar limites, possibilidades e desafios.

REFERÊNCIAS

- CAPES. Desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2008-2015. Apresenta informações gerais sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acesso em: 05 de mai. de 2015.
- KARNOPP, Lodenir B. Educação bilíngue para surdos: ao que estamos sinalizando? In: FREITAS, Débora; CARDOZO, Sandra (Org.). **(In)formando e (Re)construindo Redes de Conhecimento**. Boa Vista: UFRR, 2012. v. 1.
- LOPES, Maura C. **Surdez & Educação**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- QUADROS, Ronice M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, Ronice M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista (UFSC)**. Florianópolis, SC, n.05, p. 81-111, 2003.
- SILVA, Simome Gonçalves de Lima da. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas**. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010. (4. Ed. atual. Ortog.).

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eixo Temático: Educação e tecnologias

EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS POR BOLSISTAS DO PIBID EM UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SAPEAÇÚ-BAHIA

Jamile Pimentel de Melo¹

Danilo Souza da Silva²

Resumo: Alfabetização Científica e Tecnológica abarca um espectro bastante amplo de significados traduzidos através de expressões como popularização da ciência, divulgação científica, entendimento público da ciência e democratização da ciência, buscando a participação da sociedade em problemas vinculados a Ciência e Tecnologia. Desta maneira este trabalho buscou através de oficinas e experimentos proporcionar aos alunos aproximação com a educação científica e sensibilizá-los acerca do reaproveitamento da garrafa pet para diminuição dos impactos ambientais causados pela poluição. Foram realizadas oficinas e experimentos sob orientação de bolsistas do PIBID-Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em um Colégio da rede estadual de ensino de Sapeaçu, cidade situada no interior da Bahia. As oficinas foram ministradas em uma turma do 2º ano do ensino médio no turno vespertino composta por 21 alunos e distribuídas nos temas: reciclagem com garrafa pet; metodologia da pesquisa; confecção de hortas suspensas utilizando garrafas pet, tropismo em plantas e poluição ambiental. Os alunos plantaram sementes de girassol em 12 vasos de hortas suspensas e após 30 dias tiveram seus vasos trocados da posição vertical para a horizontal. Uma semana após a troca pode-se observar o comprimento das plantas e curvatura do caule em resposta a gravidade. Os dados foram, anotados, fotografados, analisados pelos alunos e acompanhados por bolsistas do Pibid-Biologia que oferecia orientação semanalmente, posteriormente os resultados da pesquisa, bem como as hortas suspensas foram expostas na Feira de Ciências do Colégio. As oficinas e o experimento mostraram-se eficazes à medida que proporcionou o desenvolvimento de habilidades de confecção de hortas suspensas com material reciclável, o que incentiva a propagação de tal prática de maneira que sensibiliza o aluno a perceber sua relação com o meio que o cerca, a medida que também possibilitou a experimentação que trouxe experiências de pesquisa no ensino de ciências os aproximando de um ensino voltado a educação científica.

Palavras-chave: Garrafa pet. Educação científica. Hortas suspensas

INTRODUÇÃO

Segundo (ROSITO, 2008) a importância do ensino de Ciências no favorecimento da educação científica está relacionada a maior interação no processo ensino-aprendizagem de maneira que oportunize a compreensão dos processos Científicos. Neste sentido (SANTOS, 2007) aponta a importância da discussão dos significados e funções que a educação científica têm recebido, para que oportunize novos referenciais em outras áreas, como currículo e política educacional, de maneira que objetive a análise da função da educação científica na formação cidadã.

Paulo Freire entende que esse processo permite entender o mundo e transformá-lo.

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. (p. 20, 2005)

Apesar da evidente importância da Alfabetização Científica, “Um grande problema na educação é a falha no ensino científico, que logo é esquecido, onde se prevalecem ideias do senso comum.” (MORTIMER 1996, p. 20). Nem sempre o problema está na didática do docente, mas pode estar relacionada à falta de recursos para desenvolver um ensino com abrangência na experimentação. (PEREIRA, 2010). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências destacam:

É fundamental que as atividades práticas tenham garantido o espaço de reflexão, desenvolvimento e construção de ideias, ao lado de conhecimentos de procedimentos e atitudes. Como nos demais modos de busca de informações, sua interpretação e proposição são dependentes do referencial teórico previamente conhecido pelo professor e que está em processo de construção pelo aluno. Portanto, também durante a experimentação, a problematização é essencial para que os estudantes sejam guiados em suas observações (BRASIL, 1998, p. 122).

1 Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Licenciatura em Biologia, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. Jamilelicbio@gmail.com

2 Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Licenciatura em Biologia, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. danylo561@hotmail.com

Neste sentido este trabalho relata a experiência no processo de ensino-aprendizagem com projeto escolar que envolveu a experimentação no ensino de Ciências, que objetivou promover aproximação dos alunos a ciência do cotidiano e sensibilizar a prática de atitudes conscientes em relação ao meio ambiente, a partir da aplicação de um projeto que culminou na feira de Ciências da escola.

DESENVOLVIMENTO

O que me trouxe a esta experiência foi um projeto gerado a partir de estudos teóricos sobre educação científica, realizados nas reuniões formativas do Pibid-Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), as observações realizadas em aulas de Biologia em turmas do nível médio e a correlação existente entre as necessidades da escola participante, analisadas em um diagnóstico escolar feito pelos bolsistas do Pibid na referida escola. Percebemos a necessidade de intervir com intuito de proporcionar aos alunos aproximação com a ciência do cotidiano e sua relação com o meio que os cercam e contribuir com a construção da Feira de Ciências, realizada todos os anos na Escola.

Optei pelo tema experimentação em ciências com uso de hortas suspensas utilizando garrafa pet por auxiliar no aprendizado de conteúdos científicos de maneira a sensibilizar os alunos a educação voltada à adoção de boas práticas ambientais

A partir do acordado entre Universidade e Escola apresentei o projeto à turma do 2ª ano do ensino médio e a três professores: do quadro de funcionários da escola, mas sem vínculo com o Pibid. Um professor de química, um de Biologia e um de física. Porém, apenas o professor de química participou acompanhou o projeto, enquanto os demais se ausentaram no decorrer das atividades desenvolvidas. Posteriormente foram agendados os horários para planejar ações da aplicação do projeto em questão. Desta maneira dividi as ações metodológicas em três momentos, descritos abaixo, fundamentados em métodos ativos de ensino, por proporcionar a aprendizagem significativa.

Primeiro momento: Oficinas de metodologia da pesquisa e de educação ambiental com uso de aulas dialogadas, exposição de vídeos e oficinas de construção de hortas suspensas com garrafa Pet.

Segundo momento: Os experimentos com as hortas suspensas foram realizados pelos alunos em suas próprias casas, em decorrência da falta de estrutura viável na escola para irrigar as hortas e da ausência de funcionamento da escola nos finais de semanas e feriados, o que poderia ocasionar alteração nos resultados dos experimentos.

O acompanhamento das atividades foi feito em encontros semanais através de fotos, vídeos e relatórios contendo os dados observados como, germinação das sementes, crescimento da planta e comportamento em resposta ao gravitropismo. Estes encontros também possibilitaram discutir os dados obtidos da pesquisa bibliográfica que os alunos fizeram sobre tropismo em plantas.

Terceiro momento: Exposição dos experimentos na feira de ciências.

AVALIAÇÃO

Segundo Libâneo (1994) a avaliação é didática, essencial e contínua, que objetiva acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando comparar os resultados com os objetivos propostos, com intuito refletir no que precisa ser mudado ou no que progrediu, possibilitando a reorientação do trabalho.

Para Behrens a avaliação de alunos em projetos deve refletir o desempenho geral do aluno e não o esforço em memorizar conteúdos expressos em momentos de verificação de aprendizagem.

O acompanhamento dos alunos em projetos e pesquisas tem como norteador a proposição de critérios discutidos e construídos com os alunos antes[...]o aluno é avaliado pelo desempenho geral e globalizado, com acompanhamento do seu ritmo participativo e produtivo, todo dia e não por momentos de grande esforço de memorização e cópia no final do bimestre (BEHRENS, 2005, p. 102).

Desta maneira optei por trabalhar com a avaliação processual por possibilitar a realização de avaliações dentro do contexto do processo de ensino-aprendizagem, de maneira que possibilita mudanças neste processo a fim de progredir e alcançar os objetivos do projeto.

A escola disponibilizou uma ficha de preenchimento contendo alguns critérios avaliativos, porém isto ocorreu no dia da Feira de Ciências da escola, o que acarretou apenas no preenchimento do que já havia sendo feito ao longo do projeto.

Desta maneira os critérios adotados foram:

Realização da pesquisa bibliográfica, com análise acompanhada dos resultados obtidos; planejamento estratégico (organização das ações e das apresentações), comportamento (união do grupo e interação) envolvimento com as atividades durante o projeto; domínio do conteúdo apresentado; coerência com a proposta e dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do projeto.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Iniciei o primeiro encontro com a apresentação do projeto para a turma, que foi realizado em uma aula cedida pelo professor de química. Neste encontro foram explicitados os objetivos do projeto e a importância para formação escolar e cidadã dos alunos. Inicialmente senti-me desafiada e insegura ao perceber que a turma parecia desmotivada para execução do projeto e isso trouxe alguns medos, porém, busquei observar melhor a dinâmica da sala e os motivos que possivelmente carregavam esta desmotivação dos alunos. Posteriormente

Neste encontro realizei uma aula dialogada sobre reciclagem e reaproveitamento de garrafas pet, onde levantei questões problematizadoras e reflexões sobre o tempo de decomposição de uma garrafa pet na natureza. Projetei a foto de uma ave em decomposição em uma praia e com seu espaço interno cheio de lixo. Questionei os alunos sobre aquela imagem: o que seria aquilo dentro da ave, de onde viera e porque estava ali. Alguém perguntou se tratava de uma pedra. Outros diziam que era pena da ave e por último descobriram que era lixo, e inferiram que teria sido lixo jogado na praia, que a ave ingeriu sem distinguir o mesmo de um alimento.

Posteriormente, iniciei o passo a passo da confecção e decoração de hortas suspensas com garrafas pet trazidas pelos alunos. A turma interagiu e demonstrou surpresa ao conseguir transformar uma garrafa pet jogada ao lixo em arcabouços para hortas suspensas e que serviriam para desenvolvimento dos experimentos sobre geotropismo.

Ao final da oficina, compartilhamos as hortas confeccionadas entre os alunos da turma e entreguei as sementes de girassol que seriam plantadas na garrafa pet.

Ainda concordando com o PCN Meio ambiente acerca da importância do ensino contextualizado e significativo e que visa diminuição de impactos ambientais devido à ação humana:

Os alunos podem ter nota 10 nas provas, mas, ainda assim, jogar lixo na rua, pescar peixes-fêmeas prontas para reproduzir, atear fogo no mato indiscriminadamente, ou realizar outro tipo de ação danosa, seja por não perceberem a extensão dessas ações ou por não se sentirem responsáveis pelo mundo em que vivem [...] A atividade humana gera impactos ambientais que repercutem nos meios físico-biológicos e socioeconômicos, afetando os recursos naturais e a saúde humana, podendo causar desequilíbrios ambientais no ar, nas águas, no solo e no meio sociocultural. (PCN meio ambiente, pg.169)

Na oficina posterior realizamos uma oficina de metodologia da pesquisa. Organizei a turma em círculo e fiz uma exposição dialogada de vídeos: história do método científico, método experimental, observação objetiva e levantamento de hipóteses, generalização, raciocínio lógico indutivo, o caráter provisório da ciência e pesquisa bibliográfica.

Antes de iniciar a discussão com os alunos, trouxe alguns questionamentos como: *Alguém já ouviu falar que comer melancia e depois tomar banho de mar pode ocasionar em morte?* A maioria dos respondentes trouxe que suas mães ou avós já haviam falado isto e que falam até o presente momento. No decorrer da discussão os alunos trouxeram outros exemplos de conhecimentos adquiridos através do ensinamento familiar e que para alguns, pareciam irrevogáveis, como: *Comer manga e depois tomar leite faz mal!*

A partir destas indagações, iniciei a discussão sobre o senso comum aprendido e a Ciência, pode afirmar ou negar tal concepção.

A este processo de transição do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico Paulo Freire traz:

“No fundo, isso tem a que ver com a passagem do conhecimento ao nível do ‘saber de experiência feito, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. E fazer essa superação é um direito que as classes populares têm” (Freire, 1992: 84).

Posteriormente contextualizei as informações do vídeo às hipóteses referentes ao que poderia acontecer se plantássemos diferentes sementes de hortaliças em garrafas pet e o que poderia acontecer em diferentes situações de privação de luz solar ou mudança do posicionamento da mesma.

Os alunos refletiram e discutiram entre si. Alguns trouxeram exemplos do feijão argumentando que a planta cresceria na garrafa pet e depois direcionaria seus ramos para outros locais em busca de solo. Questionei porque isso aconteceria. Quais fatores estariam influenciando? Solicitei uma pesquisa sobre tropismo em plantas e que pudesse se relacionar com o que discutimos em sala.

No encontro seguinte iniciei com perguntas que iriam nortear a pesquisa: O que acontece com a planta girassol, se mudarmos a posição do vaso da vertical para a horizontal? Solicitei uma pesquisa bibliográfica sobre tropismo em plantas, e pedi que os grupos desenvolvessem experimentos que pudessem demonstrar algum tipo de tropismo em suas hortas suspensas.

Os alunos realizaram a pesquisa, utilizando-se de fontes diversas: livros, artigos encontradas na internet e vídeos.

Os grupos realizaram uma pesquisa de campo, onde puderam organizar horários e dias programados para coleta de dados, estabelecer relações de causa e efeito, fazer medições, fotografar, analisar e comparar com o referencial teórico da pesquisa bibliográfica, podendo responder as questões que levaram ao estudo.

Os alunos trocaram 12 vasos de hortas suspensas da posição vertical para a horizontal após 30 de plantadas. Uma semana após a troca eles observaram o comprimento das plantas e curvatura do caule em resposta a gravidade.

Posteriormente, atribuíram hipóteses para justificar os resultados, analisaram as hortaliças e suas adaptações à mudança de posição

Coutinho (1976) Explica o geotropismo pelo fato de que as raízes são muito sensíveis a auxinas, e por isso o aumento da concentração no lado inferior, em lugar de estimular o crescimento passa a inibi-lo. Como o lado superior continua a crescer a planta se curva para baixo.

O projeto com os experimentos foi exposto na feira de ciências da escola participante, onde os alunos expuseram o resultado dos experimentos, bem como as etapas da pesquisa e a importância de utilizar hortas suspensas feitas com garrafa pet como maneira de diminuir os impactos ambientais causados pelo seu descarte em locais inapropriados.

Figura 1- Horta suspensa com a posição trocada da vertical para horizontal



Figura 2- Aluno medindo com a régua a planta após sete dias de mudança da posição vertical para horizontal



CONCLUSÃO

Em virtude do que foi mencionado conclui-se que o projeto possibilita maior aproximação com a educação científica, de maneira que oportunizou reflexões acerca da ciência e do senso comum, favorecendo o aluno estabelecer uma dialética entre ambos conhecimentos. Também favoreceu a experimentação no ensino de Ciências, utilizando material que seria descartado, promovendo práticas sustentáveis, que visam a diminuir os impactos destes materiais na natureza à medida que permitiu manusear instrumentos necessários a experimentação e confrontar os dados obtidos, possibilitando a construção do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

ROSITO, B. A. *O Ensino de Ciências e a Experimentação*. In: MORAES, R. (org.).

Construtivismo e Ensino de Ciências: Reflexões Epistemológicas e Metodológicas.

Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MORTIMER, E. F. **Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos?** Investigações em ensino de ciências, p. 20-39. 1996.

MATOS, M. G.; VALADARES, Jorge. **O Efeito da Actividade Experimental na Aprendizagem da Ciência Pelas Crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.** ??????

SANTOS, W. L. P. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-492, set/dez. 2007.

FREIRE, P. (1992) **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica.** 4ª Edição, Curitiba, PR: Editora Universitária Champagnat. 2005.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eixo Temático: Experiências pedagógicas

O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE NÚMEROS NEGATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Amanda Cantele Maffei

Jaime Edmundo Apaza Rodriguez

Departamento de Matemática, UNESP, Ilha Solteira, São Paulo

Resumo: Este trabalho tem como tema central analisar as dificuldades que, em geral, os alunos do sétimo ano do ensino fundamental apresentam, em relação as operações com números inteiros negativos. A proposta para sanar ou minimizar essas dificuldades, é a utilização do recurso didático (jogo) “Bingos das operações com Números Negativos”. Esta atividade pode trazer grande auxílio para a compreensão das operações com números inteiros negativos, visto que uma das grandes dificuldades apresentadas pelos alunos é a generalização da regra de sinais, usada nas operações de adição/subtração e multiplicação/divisão.

Palavras-chave: Números negativos. Operações. Recurso didático.

INTRODUÇÃO TEÓRICA

Desde a nossa formação escolar elementar questionamos, sem obter uma resposta plausível, o porquê das regras operatórias com números negativos. As dificuldades presentes no processo ensino-aprendizagem desse assunto são fortemente verificadas no contexto escolar. Para Lins (2004) isso se deve ao fato de que apesar dos números negativos não serem usados de forma plena no cotidiano da escola, eles devem ser concebidos naturalmente.

A História da Matemática é, de fato, um instrumento eficaz no processo de aprendizagem de Matemática. Para um melhor entendimento faremos citações, ao longo do texto, considerando todas suas modificações ao longo da história. Durante a passagem de cada idade histórica são apresentados personagens envolvidos com as operações de números inteiros negativos.

Na idade antiga temos registros na civilização grega onde são encontrados indícios de operações com números negativos. Na obra de Diofanto de Alexandria ele apresenta uma declaração muito importante a respeito do que hoje é a multiplicação de números negativos, afirmando que o que está em falta multiplicado pelo que falta resulta em algo positivo; enquanto que o que está em falta multiplicado pelo que é positivo resulta em algo que está em falta.

A idade antiga foi marcada pelos feitos de grandes civilizações, tais como a civilização babilônica, a egípcia, a grega e a chinesa. Os autores como (BOYER, 1996) e (EVES, 2004) afirmam que nas civilizações babilônica e egípcia não foram encontrados registros que permitam concluir o uso dos números negativos. Segundo (STRUIK, 1992) o problema ligado ao dia a dia dos matemáticos chineses conduziria aos sistemas de equações lineares que era escrito na forma de matriz de coeficientes. A solução era dada pelo que nós chamamos hoje de transformação de matrizes. É nestas matrizes que encontramos pela primeira vez, na História da Matemática, a presença dos números negativos. No entanto, de acordo com (FOSSA E ANJOS, 2007) afirmam que durante os primeiros mil anos da era cristã os chineses não concebiam o número negativo como entidade matemática independente.

Na idade média encontramos que os hindus introduziram os números negativos para representar débitos e também créditos, sendo Brahmagupta, quem também estabeleceu as quatro operações com números negativos. Brahmagupta complicou-se um pouco ao fazer a afirmação de que $0/0=0$, mas na questão de $a/0$ ele não se comprometeu (BOYER, 1996). Entretanto, a visão dos números negativos como débito não preenchia o requisito da necessidade de uma metáfora que tinha sido adotado pelos gregos, ou seja, a ideia de débito não era um modelo em termos de realidade (MEDEIROS e MEDEIROS, 1992). Com isso, apesar dos árabes conhecerem os números negativos, devido à influência hindu, a aplicação dos números negativos foi não utilizada pelos árabes na idade média. (KLINE,1972). Na modernidade os números negativos começaram a aparecer em trabalhos de matemáticos como Simon Stevin, Colin MacLaurin, Leonhard Euler e René Descartes. Nesse contexto a discussão do conceito de número negativo praticamente não se alterou. Porém, mesmo com os números negativos sendo mais tratados como objeto de estudo, seu conceito continuou fortemente ligado à ideia da metaforização do número.

Apesar dos desenvolvimentos de Brahmagupta, muitos matemáticos europeus, nos séculos XVI e XVII, não apreciavam os números negativos e se esses números apareciam nos seus cálculos, eles os consideravam falsos ou impossíveis. Simon Stevin (1548-1620), matemático belga, contribuiu para o processo de incorporação dos números negativos no meio acadêmico quando aceitou esse tipo de número como raízes e coeficientes de equações com o uso da proposição de que as raízes negativas das equações são as raízes positivas da equação obtida pela substituição de x por $(-x)$. Mas nada afirmou sobre seu direito de existir como símbolo de uma quantidade, ou seja, um número propriamente dito. Seu uso restringiu-se como um “artifício de cálculo” e seu êxito nos cálculos justificavam seu uso (GLAESER,1985) e (KLINE,1972).

Já G. Leibniz (1646-1716) afirmou que se poderia calcular com as proporções, $-1:1 = 1:-1$, uma vez que ‘formalmente’ isto equivalia a calcular com quantidades imaginárias, que já naquela época haviam sido introduzidas. Leibniz, nada mais fez que condicionar a validade das operações com os negativos, até então obscuras. Na ausência de fundamentação estrutural, até mesmo para os positivos, tomou-se a regra $(-) \times (-) = (+)$ sem discussão (MEDEIROS e MEDEIROS, 1992).

Na idade contemporânea, tal problema foi superado no fim do século XIX, como consequência do movimento de aritmetização da análise, com os trabalhos de Hankel e Dedekind, nos quais eles apresentam os números como fruto da abstração da mente humana, o que extinguiu a necessidade da metáfora. Como consequência disso surgiram outras construções para os números negativos como a Teoria dos Pares Ordenados proposta por Hankel e desenvolvida por Stolz e a Teoria das Congruências, proposta por Kronecker, que culminou com a interpretação das regras operatórias dos números inteiros como consequência do referido conjunto possuir a estrutura do anel comutativo com unidade (uma estrutura algébrica, rica em propriedades).

Augustin Louis Cauchy (1789-1857), em meio a todas essas ideias que tangenciavam a história dos números negativos, foi o responsável pelo início de uma confusão entre $(+ e -)$ operatórios e predicativos e que futuramente despertaria o interesse de Hankel. Ele, em um de seus artigos, define as leis de crescimento e diminuição, respectivamente, pelos sinais $+ e -$ (operatórios) e em seguida define quantidades negativas por grandezas que diminuem representadas por um número precedido do sinal $-$ e positivas precedido pelo sinal $+$. No entanto, estas definições caíram em contradição, pois podemos diminuir um número (grandezas) positivo multiplicando-o por um fator entre 0 e 1, e além disto sabe-se que o produto de duas quantidades negativas resultaria num aumento, contradizendo portanto, às definições cauchynianas. Porém, ele se pôs a refletir e então adotou um novo ponto de vista, apresentando a multiplicação de modo formal. A partir de todas essas ideias, Cauchy define a regra de sinais. Finalmente Richard Dedekind (1831-1916), estabeleceu uma relação de equivalência entre pares de números naturais e faz referência da subtração como inversa da adição: $a - b = c - d$, logo $a + d = b + c$. Dedekind demonstrou que esta relação é de equivalência, e que o conjunto das classes de equivalência será o conjunto dos números inteiros. Porém, a legitimidade dos números negativos deve-se definitivamente a Hermann Hankel (BOYER, 1996) e (EVES, 2004).

OBJETIVOS

O objetivo central é elaborar e desenvolver junto aos alunos de uma turma de 7º ano de uma escola pública estadual da cidade de Ilha Solteira, uma atividade de ensino que envolva as 4 operações de números negativos, e discutir as contribuições do desenvolvimento dessa atividade para a compreensão dos alunos.

Para tal fim, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- 1-) A aplicação do jogo “Bingo das operações com números negativos”.
- 2-) Discutir as contribuições do desenvolvimento de uma atividade em grupo.
- 3-) Discutir sobre a importância do jogo para a aprendizagem do aluno.

METODOLOGIA

O Bingo das Operações surgiu através de um bingo matemático, o qual tinha como objetivo reconhecer o número sorteado relacionando com unidade de milhar, centenas, dezenas e unidades. Assim foi feita uma adaptação, onde se trabalhasse todos os conceitos e conteúdos tais como geometria, conceito de horas, sistema de numeração decimal (Soroban e Material Dourado), sistema monetário e operações fundamentais.

O jogo “Bingo das Operações” é composto por 30 cartelas, e em média 50 operações matemáticas, neste caso, as quatro operações fundamentais envolvendo números negativos. O objetivo principal é fazer com que os alunos consigam analisar e solucionar operações envolvendo números negativos propostas pelo jogo.

- Confecção

Foram utilizadas para a confecção do “Bingo das Operações”, folhas sulfite, cartolina para a confecção das cartelas e fichas para marcar os pontos nas cartelas. As cartelas são adaptadas, juntamente com as operações em níveis distintos, sendo coerente com a aprendizagem dos alunos, utilizando como base o livro texto da coleção “Praticando Matemática”, auxiliando-nos na elaboração das operações.

Modelo de Cartela

| | | | | |
|-----|-----|--|-----|-----|
| 5 | 12 | 18 | -15 | -30 |
| -35 | 48 | 17 | -49 | 160 |
| -3 | 19 | Bingo Das Operações (+ -) | 2 | -26 |
| 16 | -27 | 29 | 6 | 7 |
| -19 | 32 | -20 | 40 | 10 |
| -2 | 26 | -12 | -23 | -5 |

· Regra do Jogo

Cada aluno recebe em sua carteira uma cartela do jogo “Bingo das Operações” e uma quantia de quadrinhos de cartolina que serão utilizados como marcadores na cartela. As operações serão colocadas em um envelope para que seja realizado o sorteio. Sorteado uma operação que será lida para todos, os alunos deverão analisar e solucionar em papel rascunho, se necessário, a fim de obterem resultados coerentes, associando com os que estão representados nas cartelas. Vence quem primeiro completar toda a cartela do bingo, preenchida com os resultados.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

No mês de novembro de 2014 foi aplicado um questionário diagnóstico aos alunos do 7º ano de uma escola pública estadual da cidade de Ilha solteira onde 29 alunos responderam o questionário com o intuito de saber o que o jogo “Bingo das operações de números negativos” contribuiu para sua aprendizagem.

Foram feitas as seguintes perguntas :

- 1-) O que achou da atividade?
- 2-) Essa atividade em grupo contribuiu para a sua aprendizagem?
- 3-) Você acha que um jogo é uma maneira de aprender?

Todos os alunos que participaram do questionário tiveram respostas positivas e acreditam que a utilização de jogos pedagógicos em grupo seja um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico. Dessa maneira, constroem o conceito e aplicam as famosas “regras de sinais” sem decorá-las. A utilização de jogos pedagógicos nas aulas de matemática é uma metodologia de ensino que pode auxiliar o aluno nessa transformação. Isso porque jogando, na interação com seus colegas, na disputa para ser o vencedor, o estudante elabora estratégias, compreende e estabelece relações entre o que está praticando e a realidade que o cerca. Assim o conteúdo torna-se contextualizado e interessante. A participação em jogos de grupo também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança e um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico.

SÍNTESE DA BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

BOYER, B. C. História da Matemática. São Paulo: Edgard Blücher, 1996.

EVES, Howard. Introdução à História da Matemática. Trad.: Hygino H. Domingues. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

FOSSA, John Andrew e ANJOS, Marta Figueiredo. Sobre a Incompatibilidade dos Números negativos com o conceito grego de Arithmós. Revista Brasileira de História da Matemática. V. 7, n. 14, p. 163-171, 2007.

GLAESER, Georges. Epistemologia dos números negativos. Boletim do GEPEM, n° 17. p. 29-124, 1985.

GONZALEZ, J.L. Numeros Enteros. Madrid: Sintesis, 1990.

KLINE, Morris. Mathematical Thought from Ancient to Modern Times. Vol. 1. New York: Oxford University 1972.

MEDEIROS, Alexandre & MEDEIROS, Cleide. Números Negativos: Uma História de Incertezas. Bolema, ano 7, n.º 8, p. 49-59, 1992.

STRUIK, Dirk. História Concisa das Matemáticas. 2ª ed. Trad.: João Cosme S. Guerreiro. Lisboa: Gradiva, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Brasília, 1997a.

AZEVEDO, Maria Verônica R de. Jogando e Construindo Matemática: a influência dos jogos e materiais pedagógicos na construção de conceitos matemáticos. 2. ed. São Paulo: VAP, 1999.

BORIN, Julia. Jogos e Resolução de Problemas: uma estratégia para as aulas de Matemática. 5. ed. São Paulo: CAEM/IME-USP, 2004.

BINGO DA OPERAÇÕES - educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/bingo-matematico.htm

VIVÊNCIAS DE PRÁTICAS DIFERENCIADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ederson Dorneles Menezes¹Mara Lúcia Schneider Klein²Rodrigo Lara Rother³

Resumo: O presente estudo foi desenvolvido pelo subprojeto Educação Física 1 do PIBID/Univates durante a aplicação de atividades em uma escola pública de Lajeado/RS. O objetivo do mesmo é relatar as experiências que os bolsistas de iniciação à docência vivenciaram com escolares nas atividades em suas aulas de Educação Física. Entende-se que esta disciplina, por intermédio da grande diversidade de possibilidades que proporciona, deve auxiliar na formação de cidadãos críticos e conscientes. Para tanto o professor deve contemplar não apenas os aspectos motores nas suas aulas como também considerar o aluno como um todo, ou seja, seus aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais (BRASIL, 1998). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sugerem que os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física contemplem jogos, esportes, atividades rítmicas e expressivas, conhecimento sobre o corpo, ginástica e lutas. Este documento sugere ainda que o profissional deve fazer uso da ludicidade e da técnica, para que possa construir os conhecimentos através dos movimentos. Para contemplar estes conteúdos, no decorrer do segundo semestre de 2014 foram propostas novas atividades, como Tripela e Slackline. A primeira, que é uma modalidade de jogo originada em Portugal, na qual utilizam-se membros inferiores e superiores que mesclam regras do futsal e do handebol, inova as práticas tradicionais e favorece o pedagógico e a liberdade de movimentos. Já a segunda, é um esporte de aventura, que exige equilíbrio sobre uma fita de nylon, estreita e flexível, proporcionando benefícios físicos e psicológicos em contato com a natureza. Foi elaborado um plano de ação e aplicado em sete encontros, de uma hora e meia cada. Para registrar as atividades e avaliá-las, foi utilizado um memorial reflexivo contendo as impressões e experiências diárias dos bolsistas e uma autoavaliação descritiva dos alunos. Os dados coletados nestes instrumentos serviram de base para elaboração deste estudo. Através destas atividades foi possível verificar que as metas objetivadas pelos bolsistas em seu plano de ação foram atingidas, como o estímulo do gosto pela Educação Física, a cooperação, integração, promovendo o prazer na prática do esporte, as capacidades e habilidades e dando início ao processo de formação de cidadãos. Conclui-se que a oportunidade de vivenciar atividades de jogos de outras culturas e esportes de aventura proporcionaram um momento único de integração dos alunos e contribuições para o desenvolvimento de sua crítica sobre práticas diversificadas na Educação Física.

Palavras-chave: PIBID. Educação Física. Jogos.

INTRODUÇÃO:

O presente estudo tem por objetivo relatar experiências vivenciadas na EEEF Irmã Branca, de Lajeado/RS, em atividades desenvolvidas pelo grupo de bolsistas de iniciação a docência do subprojeto Educação Física 1 - PIBID/Univates.

O PIBID é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e parceiro da Univates na realização do programa. No decorrer do segundo semestre foi proposto para serem desenvolvidas nas aulas de educação física na escola o jogo de Tripela e o Slackline, contemplando vivências de novas práticas para os alunos na escola, com os seguintes objetivos: produzir novos conhecimentos sobre EF Escolar, conhecer o contexto escolar e inserir os bolsistas no mesmo, qualificar a prática pedagógica, introduzir novas práticas no ambiente escolar e ampliar o repertório motor dos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO:

Entende-se que Educação Física, por intermédio de sua diversidade de atividades, deve auxiliar na formação de cidadãos críticos e conscientes. Para tanto o professor deve contemplar não apenas os aspectos motores nas suas aulas e sim considerar o aluno como um todo, ou seja, seus aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais (BRASIL, 1998). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sugerem que os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física contemplem jogos, esportes, atividades rítmicas e expressivas, conhecimento sobre o corpo, ginástica e lutas. Este documento sugere ainda que o profissional deve fazer uso da ludicidade e da técnica, para que possa construir os conhecimentos através dos movimentos.

Considerando também Alberti e Rhohtenberg (1984), que partem da constatação de que aulas de educação física devem trazer como proposta principal e ponto central das aulas o movimento, há que se pensar nas várias possibilidades de

1 Univates, Bolsista Educação Física 1, CAPES, edmenezes@universo.univates

2 Univates, Supervisora, Educação Física 1, CAPES, maraklein@yahoo.com.br

3 Univates, Orientador, Educação Física 1, CAPES, rodrigorother@univates.br

realizá-lo. Sobre estas possibilidades Gonzáles e Fraga (2012) afirmam que as acrobacias são práticas muito motivadoras e que têm como característica central uma relação permanente entre equilíbrio e desequilíbrio corporal mediante o uso combinado de força, agilidade e destreza. Podem ser realizadas no solo, no ar ou em um aparelho específico e possuem um conjunto bem variado de elementos como rolamentos, parada de mão, piruetas entre outros. Neste mesmo sentido, Pereira e Maschião (2012) apresentam o *Slackline*.

Segundo estes autores o *Slackline* é uma modalidade surgida entre escaladores usada como lazer e também como parte de treinamento para melhorar o equilíbrio, a coordenação e a controle psicológico sobre o medo. Nele o praticante caminha sobre uma fita suspensa no ar, presa a dois pontos fixos, onde deve andar tornando o repertório gestual refinado e estimulando a sinestesia. O equilíbrio é necessário para desenvolver diversas atividades diárias, em todas as faixas etárias. Nesse esporte o corpo e a mente se articulam como unidade inseparável conscientizando sobre os limites e criando alternativas para superá-los. Além disso, o *Slackline* auxilia na sociabilização das pessoas envolvidas, pois quando praticado em grupos gera maior motivação e diversão (PEREIRA e MASCHIÃO, 2012).

Retomando a ideia de importância da diversidade das possibilidades de movimentos somada a ludicidade que envolve a sua execução, o jogo também se apresenta como possibilidade coerente. Ainda considerando o Projeto Político Pedagógico da escola onde foram realizadas as atividades que originaram este relato, que incentiva o uso de novas metodologias em sala de aula e a experimentar novas estratégias de ensino, sem desviar-se de sua função principal que é ensinar, uma outra proposta coerente a ideia é a Tripela.

Esta modalidade de jogo se caracteriza pela ludicidade e dinâmica, usando uma bola a qual remata-se ou trocam-se passes tanto com os membros superiores quanto inferiores. Joga-se na mesma quadra do futsal, em equipes de cinco jogadores e traz os seguintes benefícios: melhora nas capacidades físicas, condicionamento e desenvolvimento da musculatura do tronco e membros superiores (MATOS, AMARO e MOROUÇO, 2012). A utilização desta nova modalidade na Educação Física Escolar traz o desafio do aumento da movimentação dos alunos, diante de novas ideias e de novas práticas.

METODOLOGIA:

Foi elaborado um plano de ação composto por sete planos de aula, com duas horas-aulas semanais para cada. O plano foi elaborado e aplicado para a turma do sétimo ano, composto por vinte e seis alunos, dezesseis meninos e dez meninas. No primeiro encontro as atividades desenvolvidas foram teóricas, abordando a origem e regras da Tripela, bem como origens e orientações para a prática do *Slackline*. Nos demais encontros foram aplicadas atividades práticas com base nos fundamentos do jogo e sempre com uma atividade de jogo no final das aulas, observando o princípio do mais fácil para o mais difícil, do mais simples para o mais complexo.

Como avaliação, ao final das aulas foram realizadas rodas de conversa como *feedback* sobre o nível de aprendizado dos alunos. As informações sobre estes momentos foram registrados nos diários de campo. A utilização de registros na forma de diários de campo segundo BUSATO é também uma atitude necessária como meio de avaliação:

Documentar, registrar, escrever as observações realizadas também é outra atitude necessária para a ressignificação do processo de avaliação. À medida que registramos a nossa ação e a ação observada, que a transformamos em documento não significa que a constituiremos apenas em arquivos. Entendo que a documentação, o registro da nossa prática e da prática observada se tornam necessários pelo fato de objetivarem a ação pedagógica, de colocarem-na para fora, de transformarem-na em objeto de estudo, de análise, de reflexão, de teorização. [...] Aliar registro escrito e memória podem ser, desse modo, alternativas metodológicas no processo de ressignificação da avaliação na área de práticas de ensino e estágios. Ambos os instrumentos de sistematização da prática possibilitam olhar retrospectivamente para o que fizemos, para como fizemos, para o que deixamos de fazer e também para o que ainda pretendemos fazer, objetivando projetar novas ações, novas construções. BUSATO, 2005 (p.69,71)

Também foram coletadas informações por meio de auto avaliações descritivas aplicadas aos alunos, onde foi possível identificar os conhecimentos adquiridos, as experiências e habilidades aprendidas, os aspectos sociais e afetivos bem como as sensações vivenciadas pelos alunos.

RESULTADOS:

A aplicação do plano de ação proporcionou a produção deste documento e ampliação dos conhecimentos e das práticas dos bolsistas, bem como inseriu os bolsistas no contexto escolar e proporcionou vivências na prática da docência na escola.

Na prática de *Slackline* foram alcançados os objetivos em sua totalidade, pois os alunos deixaram claro nas autoavaliações tiveram sensações de melhora no equilíbrio, que a experiência em um esporte de aventura foi boa, que mesmo sentindo medo o superaram, melhoraram a autoconfiança e o contato com a natureza proporcionou uma vivência fora do ambiente escolar. Além disso, interagiram com os bolsistas do PIBID tornando a relação bolsista/aluno harmoniosa.

Estes resultados estão exemplificados no registro abaixo, citado no diário de campo. O mesmo foi relativo ao primeiro dia de aula prática do *Slakline*, no qual relata que:

“Foram realizadas atividades conforme previsto no plano de aula, atividade de *Slackline*, uma aula diferente para os alunos, pois foi realizada no Parque Professor Teobaldo Dick, visto que na escola não havia local apropriado para a instalação dos equipamentos de *Slackline*. As turmas deslocaram a pé da escola até o parque acompanhadas da professora e dos bolsistas. Alguns alunos já haviam praticado pelo menos uma vez o *Slackline* e para outros era a primeira vez, eles se mostraram muito animados, acreditamos ser devido à atividade ter sido realizada fora do ambiente escolar e também por ser uma vivência diferenciada. Como foram montadas duas fitas de *Slackline* todos os alunos tiveram a oportunidade de realizar os exercícios mais vezes. Aos mais animados tivemos que pedir para pararem e dar oportunidade para outros, pois queriam ficar a manhã toda praticando. Observamos que no início estavam com medo, mas durante as atividades foram perdendo o medo e alguns até se arriscaram a fazer a travessia na fita sem o apoio” (Diário de Campo EEEF Imã Branca, em 03/11/2014).

Já no jogo Tripela, também foi possível detectar o aumento da habilidade dos alunos, o aumento no desenvolvimento motor, o aprendizado dos fundamentos básico do jogo, o prazer pelo esporte, a melhora nas atividades em grupo contribuindo para o respeito entre os alunos e com os professores. Porém foi observado que apesar da melhora geral dos alunos, as meninas apresentaram uma maior dificuldade na realização das ações do jogo, provavelmente devido as semelhanças nas características que requerem habilidades do futebol e do handebol, que normalmente não são muito desenvolvidas nas aulas daquela escola. Como pode ser percebido no diário de campo:

“Realizamos um alongamento simples e objetivo, nesta aula os alunos propuseram que o aquecimento fosse feito com um jogo de pique-bandeira, como os alunos estavam se mostrando participativos foi aceito, pois é muito importante realizar acordos com os alunos, desta forma eles se tornam mais participativos e engajados na proposta da aula. Foram realizados jogos de Tripela, os meninos participaram de forma bem dedicada, porém as meninas não gostaram muito do jogo, talvez porque elas não têm um bom domínio com a bola. Sinto a necessidade de aplicar mais atividades que envolvam esportes com bola, quem sabe handebol ou até mesmo futsal, porém é preciso motivar as meninas para estas práticas” (Diário de Campo E.E.E. F Imã Branca, em 17/11/2014).

Mesmo com as dificuldades percebidas, as meninas mantiveram-se sempre participativas e dispostas a aprender novas atividades.

Os diários de campo registraram tudo o que foi observado nas aulas, sejam as atitudes dos alunos ou as dificuldades encontradas na prática da docência, bem como ocorrências diferenciadas, como, por exemplo, em um dia que foi necessário chamar a atenção dos alunos de forma mais enérgica, pois estavam muito agitados e não prestavam atenção nas orientações dos bolsistas que ministravam a aula. Já em outro exemplo pode se observar a mudança de atitude dos alunos positivamente, conforme descrita do diário de campo a seguir:

Foram realizadas atividades conforme previsto no plano de aula, os alunos estavam muito participativos, bem como na fase de alongamento e aquecimento, Foi possível verificar que como se tratava do primeiro dia de aula no horário de verão, os alunos estavam bem sonolentos.

Realizamos um alongamento tranquilo de forma lenta e progressiva para auxiliar nos movimentos posteriores e para que os alunos se adaptassem ao novo horário. Foi realizado um aquecimento também progressivo, forma realizada uma atividade rítmica de aquecimento, sendo que os alunos acharam muito divertidos, e todos realizaram de uma forma bem espontânea e participativa. Foram realizados os exercícios de fundamento da tripela voltada para o chute a gol, também de forma progressiva e acrescentando atividades de passe e chute, podemos verificar que a turma estava bem envolvida e que todos estavam o tempo todo praticando alguma atividade.

Após as atividades de aquecimento, alongamento e fundamentos a turma já está bem animada facilitando a prática do jogo, aplicada separadamente meninos e meninas, porém enquanto uma jogava a outra ficava realizando passes. Um aluno que estava um pouco agitado durante o jogo e cometendo faltas foi aplicada uma advertência verbal e ele permaneceu alguns minutos fora do jogo, desta forma ele ao voltar estava inserido de forma disciplinada.

Após as práticas e o alongamento final foi realizado um *feedback* para verificar as dúvidas, opiniões bem como os alunos falarem como se sentiram e o que acharam das atividades realizadas na aula (Diário de Campo EEEF Imã Branca, em 20/10/2014).

CONCLUSÃO:

A partir dos estudos e das práticas diferenciadas, vivenciadas nas aulas de Educação Física, conclui-se serem favoráveis para o crescimento, desenvolvimento e aumento nos conhecimentos dos alunos. A receptividade dos

estudantes foi animadora e evoluiu ao longo do processo, onde percebeu-se a interação entre alunos e professores e o prazer proporcionado pelas práticas na Educação Física. Foi possível imprimir, durante este período, uma identidade diferenciada para a Educação Física na escola colaborando com experiências de cooperação, integração e ampliação do repertório motor dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, H. e ROTHENBERG, L., **Ensino de jogos esportivos**, Rio de Janeiro, Editora Ao Livro Técnico, 1984.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)**: Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BUSATO, Zelir Salete Lago. **Avaliação nas práticas de Ensino e Estágios**: A importância dos registros na reflexão sobre a ação docente. Porto Alegre: Mediação, 2005. GONZÁLES, Fernando Jaime. FRAGA, Alex Branco – **Afazer da Educação Física na Escola**: Planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 1 ed, p.48, 2012.

MATOS, R., AMARO, N., MOROUÇO, P. **Tripela – uma nova modalidade desportiva**. Leiria: IPL – Escola Superior, 2012.

PEREIRA, Dimitri Wuo. MASCHIÃO, João Marcelo. Primeiros passos no Slackline. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Buenos Aires. Año 17. N° 169. Junio de 2012. Acesso em 10 dezembro 2014. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd184/iniciacao-ao-slackline-uma-proposta.htm>>.

PPP, **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual de Ensino Fundamental Irmã Branca, 2014.

OFICINA DE “MATEMÁTICA”: CRIANDO POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM

Lisiane Aparecida Duarte⁴

Contextualização: Com atividades práticas realizadas envolvendo conteúdos matemáticos, crianças do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental puderam vivenciar e esclarecer dúvidas de forma lúdica e significativa. Ainda montou-se uma oficina onde as crianças mostraram aos colegas, pais e demais familiares o trabalho que foi realizado, tornando a experiência ainda mais rica, pois compartilharam conhecimento.

Palavras-chave: Oficina. Matemática. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Um ambiente propício à aprendizagem contempla, principalmente, a problematização, uma rede compartilhada por professores e alunos. É preciso que os alunos possam desenvolver, formular, praticar maneiras matemáticas para que atinjam a compreensão do mundo. Nesse ambiente problematizador, “os alunos podem formular questões e planejar linhas de investigação de forma diversificada” (ALRO; SKOVSMOSE, 2006, p. 55).

Os saberes das crianças, seus anseios, a valorização, a troca de ideias com colegas, professores, observando as atividades realizadas em seu cotidiano, que são geralmente muito ricas, tem grande potencial de provocar o pensamento e o raciocínio. As práticas em sala de aula propiciam grandes experiências significativas no âmbito dos conteúdos abordados.

A realização da Oficina de “Matemática” aproveitou a curiosidade dos alunos a explorarem situações e contextos, de vivenciarem uma prática diferente, com diversas atividades que contemplam a Matemática. Os professores, alunos estavam totalmente engajados e motivados a realizar a oficina, podendo assim apresentar um pouco do trabalho realizado em sala de aula.

E ainda “Nos anos iniciais, a Alfabetização Matemática não deve se resumir a procedimentos mecânicos com o uso de símbolos. Vários são os estudos que mostram que isso pode levar as crianças a desenvolver concepções errôneas e a cometer erros em procedimentos algorítmicos” (LOPES, 2014, P.6). A oportunidade da apresentação, o estudo sobre o assunto, o esclarecimento de dúvidas, enriqueceu o trabalho desenvolvido durante o ano, que seguramente não se resumiu ao uso de símbolos, culminando num momento de aprendizagem e troca de experiências.

As crianças puderam elaborar e construir o seu conhecimento, na prática de jogos, experiências, desafios propostos. Por isso a importância da diversidade de materiais envolvidos na oficina e as possibilidades que surgiram no decorrer do evento

2. METODOLOGIA

Na escola, diante da diversidade dos conteúdos abordados, oportunizar experiências envolvendo conteúdos matemáticos torna-se um desafio extremamente importante a fim de que os alunos tenham um aproveitamento melhor do que é discutido em sala de aula. Ainda despertar o interesse por esta disciplina, bem como verificar a importância do uso de materiais diversificados, novas metodologias no ensino. E sobretudo, ouvir o aluno, a fim de tornar a aprendizagem mais significativa, valorizando seu ponto de vista, seu entendimento sobre o assunto abordado.

A partir de um Curso de Extensão realizado na Univates intitulado “Problematizando o Ensino de Ciências Naturais e Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 2ª edição”, em que as práticas realizadas durante o curso também foram contempladas em sala de aula, discutidas com o grupo de professores do Ensino Fundamental, surgiu a ideia de fazer uma exposição das experiências realizadas nas turmas, a fim de que os alunos pudessem mostrar aquilo que aprenderam no decorrer destas atividades e socializar com as demais turmas.

⁴ Professora dos Anos Iniciais da rede municipal de ensino do município de Poço das Antas/RS.

Imagem 1: Atividade envolvendo Estimativa



Imagem 2: “Dedo Mágico”, envolvendo as moléculas da água.



A ideia de compartilhar com todo o grupo, na linguagem das crianças, as práticas vivenciadas, a compreensão dos conteúdos gerou grande euforia, pois poderiam mostrar aquilo que aprenderam para os colegas das demais turmas.

E conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática “As necessidades cotidianas fazem com que os alunos desenvolvam uma inteligência essencialmente prática, que permite reconhecer problemas, buscar e selecionar informações, tomar decisões e, portanto, desenvolver uma ampla capacidade para lidar com a atividade matemática. Quando essa capacidade é potencializada pela escola, a aprendizagem apresenta melhor resultado” (p. 37).

O Centro Municipal de Educação Poçoantense participa do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa), que em 2014 contemplou estudos sobre a Matemática. Então juntou-se ideias e assuntos discutidos nos encontros do curso enriquecendo o trabalho proposto que culminou na realização da “Oficina de Matemática”.

A oficina foi montada e representada pelos alunos que mostraram aquilo que havia sido trabalhado em sala de aula numa exposição para a Comunidade Escolar. O engajamento e direcionamento dos professores foi fundamental para o êxito do trabalho, esclarecendo dúvidas, ajudando na organização.

Imagem 3: Faixa de boas-vindas à oficina criada pelos alunos

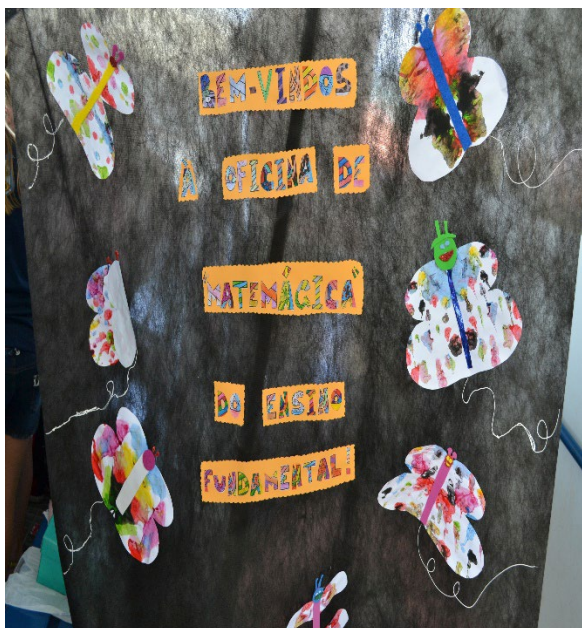


Imagem 4: Apresentação de atividades pelos alunos ao público



As apresentações ocorreram num momento específico da programação escolar, sendo que cada aluno era responsável pela apresentação de alguma atividade. Foram abordados vários assuntos: estimativa, geometria, desafios matemáticos, simetria, experiências, mostra de desenhos envolvendo a matemática, envolvimento do público com a oficina.

Imagem 5: Apresentação sobre estimativa, desafios matemáticos



Imagem 6: cromatografia em papel e simetria com tinta guache



Borin (1996. p.09) afirma que “Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam Matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem”.

Além disso, toda a preparação, escolha do que seria apresentado, discussão sobre os assuntos que julgavam ser mais pertinentes, envolveu muito os alunos, que esperavam ansiosos pela apresentação. Pois investigar, discutir, compartilhar estratégias, ouvir argumentos matemáticos dos colegas, conceituar. Isso é participação de professor e alunos, que questionam, mostram seu ponto de vista, dialogam, constroem conhecimento, rompendo paradigmas, que muitas vezes

impedem o aluno de avançar. Aos poucos, o que é muitas vezes temido, vira desafio, algo agradável de se fazer. Há motivação e maior segurança naquilo que é proposto, gerando entendimento e apreciação pela disciplina.

Tanto que, muitos comentários, vindo de alunos como “isso é legal e também é matemática”; “quanta coisa interessante e não dá medo de tentar”; de professores “a aula está mais dinâmica”; “estão compreendendo melhor” dão a dimensão de que se o conteúdo é abordado de forma simples, com possibilidade de erro e acerto, levando em consideração os anseios dos alunos, todos ganham com o processo de ensino e aprendizagem.

3. RESULTADOS

O entusiasmo das crianças em mostrar às outras pessoas o que haviam aprendido, dando explicações, desafiando, realizando experiências foi o ápice desta proposta que foi muito elogiada e vivenciada por todos: alunos (em demonstrar o que sabiam); pais, professores e demais visitantes (em participar desta atividade) contribuindo para a construção de uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Seguramente a Matemática está cada vez mais caracterizada pelo desafio, curiosidade e, principalmente, uma disciplina de possibilidades! Tanto que em nossa escola, ficou à vontade de se repetir o evento, pois as crianças e também a comunidade escolar gostou muito da iniciativa, por se tratar de um momento de compartilhar conhecimento. Algo diferente, simples, com total participação das crianças em demonstrar o que se faz em sala de aula e que na maioria das vezes não é divulgado. Pois, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática “é importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares” (p. 25).

4. CONCLUSÃO

Através desta oficina, com incentivo a práticas envolvendo a Matemática, as crianças puderam vivenciar algo diferenciado, que envolviam outras pessoas, demonstrando o que haviam trabalhado. Com isso, o entusiasmo e as atividades realizadas abriram novos caminhos para uma visão mais dinâmica e interativa envolvendo esta disciplina que muitas vezes é vista com aversão, medo, incompreensão.

Esta foi uma iniciativa muito válida para se pensar novos caminhos, desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, que vem ao encontro das necessidades dos alunos, incentivando seu envolvimento no processo ensino aprendizagem.

Seguramente esta experiência foi marcante e o fato de poder repeti-la, com novos desafios e possibilidades, mobilizando novamente os professores, comunidade escolar e principalmente os alunos, é um incentivo para se buscar mais conhecimento, discussão sobre o assunto para cada vez mais, a Matemática ser explorada, valorizada, sobretudo compreendida!

REFERÊNCIAS

ALRO, H.; SKOVSMOSE, O. Diálogo e aprendizagem em educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BORIN, J. Jogos e Resolução de Problemas: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME-USP, 1996.

LOPES, A. JOSÉ. Matemática e realidade. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE UMA HORTA E USO DE MATERIAIS RECICLÁVEIS “PLANTANDO SABERES E RECICLARTE”

PEDAGOGICAL INTERVENTION BY BUILDING A VEGETABLE GARDEN AND USE OF RECYCLABLE MATERIALS “PLANTING KNOWLEDGE AND RECICLARTE”

Peixoto, Tamara Fontão⁵

Rodrigues, Eliane Araújo⁶

RESUMO: Com objetivo de alcançar os alunos com dificuldade de aprendizagem, do ensino fundamental, foram elaborados os projetos “Plantando Saberes e ReciclArte”. Durante o desenvolvimento da horta, observou-se a grande necessidade da escola quanto a alfabetização. A intervenção pedagógica vem para solucionar pequenos problemas de aprendizagem e motivação dos alunos. Através dos projetos os alunos tiveram contato com a natureza, meio ambiente, sustentabilidade, reciclagem e a alfabetização fora da sala de aula. O trabalho em grupo e a socialização não ficaram de fora, proporcionando o bom comportamento, responsabilidade social além da motivação pela leitura e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Sustentabilidade. Responsabilidade social. Motivação.

ABSTRACT: In order to reach students with learning disabilities, elementary school, was prepared projects “Planting Knowledge and Reciclarte”. During the development of the garden, there was a great need for school and literacy. The educational intervention is to solve small problems of learning and student motivation. Through the project the students had contact with nature, environment, sustainability, recycling and literacy outside the classroom. Group work and socializing not left out, providing good behavior, social responsibility beyond the motivation for reading and writing.

Keywords: Literacy. Sustainability. Social responsibility. Motivation.

INTRODUÇÃO

O mundo está vivendo um momento muito especial e estratégico no que se refere ao ambiente. A poluição evolui através dos anos, com o desenvolvimento da indústria como dos: agrotóxicos, polímeros e o crescimento do contingente humano no planeta. Fato que está gerando até problemas de saúde pública. Um dos grandes problemas ambientais da atualidade é o destino a ser dado ao lixo. O lixo é gerado por toda a sociedade, por isso deve ser uma questão e responsabilidade de todos e não somente de alguns indivíduos. Todas as atenções estão voltadas a tudo o que atinge direta ou indiretamente a biodiversidade do Planeta. Nessa perspectiva, surge a escola como principal responsável pelos processos de conscientização e formação dos futuros cidadãos brasileiros, que como empreendedores ou não, venham agir de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente pensando no futuro. A educação assume um papel importante na formação do educando. Para isto, é necessário fazer da escola um espaço de descobertas e reflexão criando condições para uma compreensão crítica sobre a realidade da vida. A relação entre a educação ambiental e o ensino da química possibilita ao educando observar as transformações que ocorrem no ambiente viabilizando melhorar a assimilação dos conteúdos. Por meio do PIBID nós alunos temos a oportunidade de colocar em prática tudo o que é passado em sala de aula. Com a intervenção pedagógica analisamos o espaço da escola e suas dificuldades e como auxílio de nossos coordenadores entendemos que no cotidiano dos alunos o entusiasmo pela leitura e escrita é escasso. A partir desse debate desenvolvemos dois projetos chamados Plantando Saberes e ReciclArte, que tem por objetivo despertar entusiasmo e interesse dos alunos com a leitura, escrita e preservação do meio ambiente através da construção de uma horta.

MATERIAL E MÉTODOS

Prática 1 História sobre meio ambiente.

Dados de identificação:

- Duração: 50 min.
- Público-Alvo: alunos do ensino fundamental 1
- Nº de participantes: 30 alunos

PLANEJAMENTO:

5 Graduando do Curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo-ES, tamarafontao@hotmail.com;

6 Graduando do Curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo-ES, eli_2225@hotmail.com;

Temáticas/ conceitos/ conteúdos: Relação entre a prática docente e alfabetização.

Dinâmica: Roda de conversa inicial com os alunos sobre conceito de meio ambiente.

Recursos: pátio e fantoches

Momento Inicial:

- Apresentação da proposta e objetivos da atividade
- Fazer um debate com os alunos sobre os conceitos básicos de meio ambiente.
- Reuni-los no pátio e contar histórias sobre meio ambiente através de fantoches.

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA:

- Os alunos disseram ter gostado das histórias
- Perguntas foram feitas a pós as histórias contadas, e pode-se perceber um entendimento da maioria

Tema: “Plantando Saberes” Hora de colocar ideias em prática. Prática 2

Dados de identificação: Anexo 2, 3 e 4

- Duração: continua
- Público-Alvo: alunos do ensino fundamental 1
- Nº de participantes: 30 alunos

PLANEJAMENTO:

Temáticas/conceitos/contéúdos: Relação entre a prática docente e alfabetização através da horta.

Dinâmica: Num revezamento entre alunos, grupo de cinco, são levados para o pátio, dessa forma cada aluno ganhou uma latinha. Onde eles colocam a terra e o adubo junto com a semente. A partir daí, houve uma conversa sobre plantio, meio ambiente, preservação e cuidados com as plantas.

Recursos: pátio, latas, sementes, terra, adubo e pá.

ROTEIRO DE ATIVIDADE:

- Apresentação da proposta e objetivos da atividade
- Fazer um debate com os alunos sobre os conceitos básicos de meio ambiente.
- Reuni-los no pátio e realizar o plantio.

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA:

Os alunos ficaram encantados e gostaram muito de plantar.

Perguntas foram feitas logo após o plantio.

Tema: “Plantando Saberes” Pintura do muro Prática 3 anexo 5, 6 e 7

Dados de identificação:

- Duração: 50 min.
- Público-Alvo: alunos do 6º ano
- Nº de participantes: 30 alunos

PLANEJAMENTO:

Temáticas/conceitos/contéúdos: Relação entre a prática docente e alfabetização através da horta.

Dinâmica: Num revezamento entre alunos, grupo de cinco, são levados para o pátio. Cada aluno recebeu um pincel e começaram a fazer uma arte no muro próximo a horta.

Recursos: tinta, pincel, jornal e lápis.

Momento Inicial:

- Apresentação da proposta e objetivos da atividade
- Fazer um debate com os alunos sobre os conceitos básicos de meio ambiente.
- Reuni-los no pátio e realizar a pintura no muro.

Tema: “Plantando Saberes” Reciclagem de latas de tinta pratica 4. Anexo 8 e 9

Dados de identificação:

- Duração: 50 min. / contínua
- Público-Alvo: alunos do 6º ano
- Nº de participantes: 30 alunos

PLANEJAMENTO:

Temáticas/conceitos/conteúdos: Relação entre a prática docente e alfabetização através da horta.

Dinâmica: Num revezamento entre alunos, grupo de cinco, são levados para o pátio. Cada aluno recebeu um pincel e começaram a fazer uma arte nas latas.

Recursos: tinta, pincel, jornal e lápis.

Momento Inicial:

- Apresentação da proposta e objetivos da atividade
- Fazer um debate com os alunos sobre os conceitos básicos de meio ambiente.
- Reuni-los no pátio e realizar a pintura dos latões

Por fim gostaria de finalizar as atividades com o relato de um aluno do 6º ano, durante nossas atividades, sempre mantemos um diálogo e um contato mais próximo com cada aluno, e percebemos a participação intensiva do aluno Ricardo que sempre se mostrou muito participativo e criativo, durante uma de nossas conversas ela demonstrou muito zelo e interesse pela horta, e ele disse o seguinte: “professora, andei pesquisando e descobri qual profissão trabalha com hortas, descobri que quando eu terminar de estudar e for para uma faculdade vou querer ser engenheiro agrônomo.” Pode parecer um relato simples, mas de grande valor, percebemos que nosso trabalho na escola tem surtido efeito, e mesmo sem perceber fazemos a diferença na vida de cada aluno. **Anexo 10.**

DESENVOLVIMENTO

Entende-se que a educação ambiental é um dos eixos fundamentais para impulsionar os processos de prevenção da degradação, garantindo os direitos dos cidadãos a um ambiente sustentável. Neste contexto é fundamental que a escola enfrente a problemática ambiental, a partir de trabalhos que estimulem o envolvimento da escola nas constantes de educação Ambiental que envolva além do ser humano particular, a coletividade, para uma sustentabilidade equitativa e um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Sato (2004) relata que: O papel da escola não se reduz simplesmente a incentivar a coleta seletiva de lixo, em seu território ou em locais públicos, para que seja reciclado posteriormente. Os valores consumistas da população tornam a sociedade uma produtora cada vez maior de lixo. A necessidade que existe é, na verdade, de mudanças de valores. Considerando o posicionamento do autor na importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, entende-se que a escola deverá oferecer meios efetivos para que cada aluno compreenda os fenômenos naturais, as ações humanas e sua consequência para consigo, para sua própria espécie, para os outros seres vivos e o ambiente, para Sachs (2006, p.82) O problema não está em escolher entre crescimento e qualidade do ambiente, e sim em uma redefinição de padrões de uso de recursos e das finalidades do crescimento, tentando harmonizar objetivos socioeconômicos e ambientais. Atualmente o índice de analfabetismo no Brasil tem caído, porém ainda há muito o que fazer, segundo as pesquisas do IBGE ainda existe um percentual de 9% de não-alfabetizados, o que equivale a dizer que aproximadamente 18 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever. O papel do professor é extremamente importante no cotidiano do aluno, o estímulo precisa ser gerado ainda nos anos iniciais da alfabetização. (...) o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador, anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 1989, p.28,29)

Analisando as necessidades da escola desenvolvemos dois projetos chamados “Plantando saberes e reciclArte”, onde podemos colocar em prática essa lúdica e estímulo na alfabetização. O projeto plantando saberes tem por objetivo o desenvolvimento de uma horta onde os alunos do 1º ao 5º ano colaboram para sua construção. Dessa maneira os alunos entenderam de perto o que é sustentabilidade, meio ambiente e preservação. Além de estimular a leitura e escrita, pois cada aluno se responsabiliza a cuidar de suas plantas e descrever num diário semanal o desenvolvimento da horta. Já o projeto ReciclArte tem por iniciativa o desenvolvimento de ideias sustentáveis a partir de materiais recicláveis, todo processo e construção da horta foi feito com materiais recicláveis como, pneus, caixotes de feira, garrafas pet, latas de achocolatado ou leite em pó e latões de tinta que iriam para o lixo. Com a colaboração da loja Mundo das Tintas, desenvolvemos também um trabalho de reforma de parte do muro da escola, onde antes era grafitado, agora está restaurado, assim o espaço onde foi construído a horta ganhou nova “cara”. Além disso os latões de tinta que foram usados para reforma do muro se transformaram em latões de lixo personalizados pelos próprios alunos da escola, outras doações de latões usados

foram recebidas e vários latões que iriam para o lixo se transformaram em latões de lixo para as salas de aula. É necessário que se entenda que alfabetizar uma criança não é simplesmente ler e escrever palavras, é fazer com que esse aluno entenda a ler o mundo a sua volta e escrever seus sonhos. “Ao assumir estas peculiaridades, educador e aluno entram num processo interdisciplinar, no qual a criança compreende que o que aprende nas aulas de Língua Portuguesa pode e deve ser usado em outras disciplinas, ou seja, ela não vai simplesmente decorar uma passagem de História ou nomes de Geografia, mas, sim, entender cada fato e interagir com o conteúdo”, explica o educador pela Universidade de São Paulo (USP), José Luís Landeira. O desenvolvimento do projeto horta escola, com plantio de hortaliças contribui para o consumo de alimentos saudáveis dos alunos previstos pelos órgãos legais, de forma positiva.

Dessa maneira, o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE dispõe da gestão da alimentação escolar, do Conselho de Alimentação Escolar, das cantinas e cozinhas nas escolas e o trabalho dos nutricionistas e da educadora na escola (BRASIL, 2010). Assim, o PNAE implantado em 1955,

(...) garante por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos matriculados em escolas públicas e filantrópicas. Tendo como objetivo atender as necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes, bem como promover a formação de hábitos alimentares saudáveis (CECANE PARANÁ, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a convivência com os alunos, tivemos a oportunidades de observar seu desenvolvimento no projeto. Avaliamos criatividade, participação e desenvolvimento das atividades. Felizmente os alunos mostraram evolução e rendimento. Cada aluno agora tem uma consciência sustentável sobre meio ambiente, demonstram mais interesse pela leitura e escrita e conseguem desenvolver melhor um trabalho em grupo, além disso os alunos do ensino fundamental 2 demonstraram interesse e cuidados com o projeto, a horta despertou curiosidade fazendo com que esses alunos se tornasse alunos críticos/pensantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim podemos concluir que através do PIBID, temos a oportunidade de colocar em prática nossas ações e projetos, onde por meio de uma intervenção pedagógica os alunos serão alcançados. Além disso entendemos que o projeto plantando saberes tem grande efeito interdisciplinar, pois alcança diversas áreas, através da horta os alunos têm sido estimulados com a leitura, escrita, matemática, artes ciências entre tantas outras coisas. A horta inserida no ambiente escolar torna-se um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar, unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino/aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos. Pode ser observado nesse trabalho, desenvolve um papel bastante importante, auxiliando a comunidade escolar no planejamento, execução e manutenção das hortas, levando até ela princípios de horticultura orgânica, compostagem, formas de produção dos alimentos, o solo como fonte de vida, relação campo-cidade, entre outros. A educação ambiental é marcada pela necessidade de definir sua identidade frente a outros campos da educação encontra no conceito de interdisciplinaridades, uma união nas áreas educativas para que se possa aprimorar o conceito e aplicação da educação ambiental, e o uso da educação no projeto horta pode promover novos hábitos alimentares levando ao seu consumo frequentemente. Com a proposta implantada na escola obtiveram-se ganhos positivos com resultados esperados alcançados, através de mudanças alimentares e consumo diário pelos alunos e de pais que relataram que passaram a consumir hortaliças devido às cobranças dos filhos. Percebe-se, portanto, que é notório que a horta contribui para um ensino e aprendizagem, tanto para inserção ao consumo das hortaliças como para uma consciência ambiental e sustentável, cabendo ao educador buscar informações específicas e mãos à obra.

REFERÊNCIAS

FREIRE, PAULO (1927-1997). **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**/ Paulo Freire-36. Ed. - São Paulo: Cortez, 1998 (coleção questões da nossa Época: V. 13). 87 p.

BRASIL, **Parametros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ciências. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Parametros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL, **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**: Brasília: mec/cgea, 2007

ZAMBALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul. 1998.

IBGE. **Vamos conhecer o Brasil – Nosso povo – Educação**. 2014 IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: (<http://cod.ibge.gov.br/2326g>) Acesso em 15 Out. 2014.

FERREIRA, Denise. Alfabetizar é ir além de ler e escrever. 2004, Edição 21, Disponível em: (<http://www.alobebe.com.br/revista/alfabetizar-e-ir-alem-de-ler-e-escrever.html,215>) Acesso em 15 Out. 2014.

SATO, Michele. **Educação Ambiental**. 2004, 3ª Edição, Editora Rima. São Carlos.

EXPERIÊNCIAS ALCANÇADAS: PROJETO "A LEITURA SÓ FAZ SENTIDO... QUANDO É SENTIDA"

Gislaine Abreu Pacheco⁷

Riteliy Barbosa⁸

Daniela Bissoli Fiorini⁹

Diego Buffolo Portinho¹⁰

Resumo: A proposta deste estudo é compartilhar as experiências e aprendizagens alcançadas no desenvolvimento do projeto "*A leitura só faz sentido quando é sentida*" como parte das ações do subprojeto de pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, fomentado pela CAPES, em parceria com o Centro Universitário São Camilo-ES. O projeto foi implementado na Escola Municipal de Educação Básica "Galdino Theodoro da Silva", na cidade de Cachoeiro de Itapemirim-ES, com as turmas do ensino fundamental II - 6º m1, 6º m 2, 6º m3, 7º m4, 8º m4 e 9º m4.

Como resultado conjunto de esforços entre a comunidade escolar, o envolvimento dos acadêmicos bolsistas do PIBID, supervisores e professores, o projeto visa uma intervenção nas práticas de leitura e escrita para o sucesso escolar, preconizando a promoção de situações de aprendizagem criativas e diversificadas para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita; o fortalecimento das relações interpessoais por meio do trabalho coletivo no ambiente escolar; bem como o desenvolvimento de atividades para a promoção da educação para as relações étnico-raciais.

Mediante às dificuldades de aprendizagem manifestas nos processos de leitura-escrita e percebidas no cotidiano escolar, diversas práticas didático-pedagógicas foram desenvolvidas para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Após um diálogo entre professores e pedagogos do Ensino Fundamental II, ficou claro que as dificuldades dos alunos perante as disciplinas, eram referentes a compreensão/ interpretação de texto e a matemática, motivando a necessidade de um trabalho inovador e diversificado. Dessa forma, o trabalho foi iniciado pela promoção das práticas de leitura e escrita em língua portuguesa, envolvendo as turmas sobre a importância da leitura no cotidiano. Segundo Carlos Drummond de Andrade apud (BEM, 2009, p. 5) "*A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede*". Tal pensamento comprova a realidade de várias escolas, onde os profissionais que nelas atuam oferecem além da própria prática, um estímulo ao prazer de ler.

Palavras-chave: Aluno. Interpretação. Criatividade.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade relatar as experiências e resultados alcançados na prática de estimulação da leitura, escrita e produções artístico-culturais. Como em todas as escolas existem dificuldades no ensino – aprendizagem, as bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência de acordo com as reais necessidades do espaço escolar, realizaram o projeto no qual a leitura ganhou significados distintos em cada grupo de alunos do Fundamental II. Esse artigo enfatiza que o leitor deve ser livre para interpretar o que lê através da própria criatividade.

Trabalhar a leitura e interpretação de texto é ajudar o aluno a reconhecer o que é e se faz importante e necessário para o cotidiano. E que além de ter sido trabalhado a leitura e a escrita, foi discutido que em todos os momentos de dúvidas ou decisões, que o melhor aliado para este momento é o dicionário para consultas e pesquisas.

A linguagem e a escrita, com certeza, são grandes construções da humanidade. Na aquisição e construção desse processo a criança nem sempre consegue escrever com a mesma facilidade que lê um texto. Trabalhar a leitura junto com a escrita, é proporcionar um conjunto de significados que vai além da tradição oral, permitindo avançar além do uso da memória para a conservação do conhecimento produzido, a construção da sua própria identidade, tornando o sujeito um ser ativo.

Todavia, acredita-se que nas escolas de hoje é necessário que os professores incentivem os alunos a lerem mais, de modo que possam familiarizar-se com as palavras para enriquecimento do vocabulário, independente do tipo de texto, pois o importante é fazer com que pratiquem a leitura por gosto e não por obrigação, a fim de adotarem o costume do ato de ler. Assim, dando partida com a leitura vão surgindo várias outras atividades que podem ser articuladas e

7 Centro Universitário São Camilo-ES, Curso de Pedagogia 5º período, CAPES – PIBID, gislaine-abreu@hotmail.com.

8 Centro Universitário São Camilo-ES, Curso de Pedagogia 5º período, CAPES – PIBID, ritelibrarbosa@hotmail.com.

9 Especialista em Planejamento, Implantação e Gestão em EaD pela UFF; Psicopedagogia e Gestão Empresarial pelo Centro Universitário São Camilo-ES. Coordenadora de Área do PIBID - subprojeto de Pedagogia-Centro Universitário São Camilo-ES, danielafiorini@saocamilo-es.br.

10 Especialista em Filosofia e Psicanálise pela UFES; Psicopedagogia / UCB-RJ e Gestão Escolar Integrada/UCB-RJ. Coordenador de Área do PIBID - subprojeto de Pedagogia-Centro Universitário São Camilo-ES, diegoportinho@saocamilo-es.com.br.

trabalhadas de modo em que possam interagir uns com os outros, por exemplo através de um livro onde a criança trabalhe com produções artísticas e culturais como peça teatral a fim de romper com práticas de ensino descontextualizadas e conservadoras no cotidiano da escola.

DESENVOLVIMENTO

A sociedade vê a escola como um espaço de obrigação para o desenvolvimento da criança ao aprender a ler e escrever, já que é nela, que se deve proporcionar o encontro do aluno com a metodologia lúdica de leitura e escrita. Desse modo, não se percebe nenhuma divergência, ou seja, falta de discordância entre ambos na sociedade. Muitas vezes, devido a pressões de familiares, o aluno começa a enxergar a escola como um ambiente “prisional”, consequência disso, “desmotivados” saem da escola em busca de trabalho, porém sem formação alguma para a vida e para o mercado.

A grande maioria diz sair da escola porque estudar é “chato”, principalmente quando é necessário assistir aula expositiva sem dinâmica e oportunidade para compartilhar conhecimentos aprendidos. Partindo do pressuposto acima, para que o aluno não carregue o desprezo pela escola no decorrer da aprendizagem formal, foram trabalhados de maneira inovadora, métodos que geraram maior significado para o cotidiano de leitura e escrita. Durante a realização do projeto foi avaliado em todo momento a imaginação e produções inovadoras.

No desenvolvimento da temática, as turmas de 6º ano iniciaram estudo do texto de Gentile, “A África não é um país e sim, um continente”. Ao lançar a proposta de apresentação com característica libertadora sobre o propósito da reportagem, os alunos apresentaram a visão que construíram sobre o tema através de apresentações artístico-culturais. Dos 7º anos ao 9º ano, a proposta também foi aderida como sustentabilidade a mesma reportagem, porém, além de exercerem a leitura da mesma conheceram e produziram tipos diversos de gêneros textuais para a apresentação do tema “A África não é um País e sim um Continente”

Com a aplicação do projeto percebeu-se a visível participação dos alunos, bem como a escola se transforma em um ambiente agradável e prazeroso. A escolha da reportagem como base para o projeto foi o fato de também contribuir para o conhecimento do educando perante uma cultura marcada pelo sofrimento “O processo de aprendizagem é influenciado por uma multiplicidade de determinantes culturais, sociais e políticos que caracterizam os fatores ambientais mais amplos, dentre os quais se coloca a estrutura educacional.” (JACOB; LOUREIRO, 1996)

A pedagogia também “[...] é uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa” (LIBÂNEO, 2002, p. 51) – Só é possível fazer a diferença na escola quando existe uma visão para a realidade do ambiente (no caso da referente escola, a dificuldade dos alunos era em interpretações e produções textuais). É a partir dessa realidade que também se priorizou o momento de retirada do aluno ao âmbito sala de aula, para que assim, os ensaios de produções artísticas pudessem ganhar vida ao sair do papel. O auditório da instituição escolar foi o espaço de maior frequência dos participantes no projeto.

O objetivo do projeto foi facilitar a aprendizagem do educando frente aos conhecimentos de língua portuguesa e fazer com que os mesmos reconhecessem que *“o ato de ler é fundamentalmente, um ato de conhecimento. E conhecer significa perceber mais contundentemente as forças e as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, explicando-as.”* (SILVA, 1993, p. 12). Através da leitura o ser humano passa a ter uma visão sobre o mundo, sendo esta, um olhar crítico e individualista no qual o homem constrói sua leitura sobre o mundo.

Retratar a importância da leitura se torna eficaz no âmbito escolar, pois, os estudantes precisam ter domínio de leitura sobre as questões que os rodeiam, ou seja, eles necessitam ir além do concreto.

O bom escritor, autenticamente revolucionário, não é alheio aos problemas e às contradições do seu tempo e do seu contexto. Pelo contrário, através de sua percepção crítica e aguçada, ele desentranha, desmascara, torna visível os problemas vividos em sociedade. (SILVA, 1993, p. 22).

Sem praticar ou desenvolver hábitos de leitura o aluno torna-se uma pessoa neutra, ou seja, não consegue ter argumentos para debater suas próprias ideias, sendo assim, *“O gosto pela leitura [...] resulta de práticas de leitura, também é produzido socialmente e, por isso mesmo, também se sujeita às regras encontradas no conjunto da estrutura social.”* (SILVA, p. 45). Como o trabalho foi extenso, os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar com familiares a leitura que estavam praticando, logo, a família também pode fornecer ideias de apresentações sobre o tema.



Foto 01 Apresentação das pesquisas e trabalhos

Foto 02 Produção Textual

Foto 03 Apresentação Cultural

AVALIAÇÃO/DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os alunos contribuíram e demonstraram boa interatividade e aprendizagem em todos os momentos propostos ao longo do desenvolvimento deste projeto. Acredita-se que os resultados foram alcançados na perspectiva de possibilitar a aprendizagem de novos conhecimentos aos estudantes, a fim de prepará-los para o ensino que vivenciarão em séries posteriores.

“Possuímos [...] uma definição do “ler” em função de uma prática que executamos, em função de experiências [...]”. (SILVA, 1993, p. 47) onde “ler” é um direito de todos os cidadãos; direito este que decorre das próprias formas pelas quais os homens se comunicam nas sociedades letradas” (SILVA, 1993, p. 50).

A avaliação teve como prioridade a relação dos alunos com o conteúdo, a forma como eles encararam a proposta de leitura e sua interação durante o projeto.

Foi levantado o pressuposto de que quando se trata de leitura mais produção (livre) eles obtém maior interesse, já quando a proposta é leitura acompanhada de perguntas e respostas já previamente direcionadas, o prazer na realização por parte dos estudantes já não é o mesmo. É claro que esta última metodologia não deve ser descartada, mas, em certos momentos, o educando necessita ser livre para criar e recriar e conseqüentemente, conquistar sua autoconfiança perante os conhecimentos que absorve.

Nesse processo, como bolsistas de Iniciação à Docência, contribuímos para o rendimento escolar dos estudantes de forma a torná-lo consciente do conhecimento vivenciado. É necessário que o mesmo saiba construir com sabedoria o conhecimento que ele próprio defende e consiga interligar cada saber no momento certo. Deve prevalecer a formação de um indivíduo crítico e capaz de interpretar e produzir situações da vida. O diálogo com profissionais da instituição de ensino EMEB “Galdino Theodoro da Silva” nos ajudou a aderir à autoconfiança de um trabalho com qualidade inovadora.

Na condição de bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID, o desenvolvimento dessa proposta de trabalho possibilitou a vivência de inúmeras situações de aprendizagem na interação com os estudantes e colaboração de todos no desenvolvimento das atividades, além de experiências que carregaremos durante toda nossa trajetória, ao planejar, articular e compartilhar com professores, pedagogos e diretores da instituição o conhecimento em construção.

REFERÊNCIAS

- BEM, Daiane Madalena de. *Dificuldade de Leitura: Professor e Aluno no Ensino Fundamental*, Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, p. 1-206, junho, 2009. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00003D/00003D7E.pdf>>. Acesso em: 10 maio. 2015.
- GENTILE, P. *A África não é um país, e sim um continente*. Nova Escola. 2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/geografia/pratica-pedagogica/afrika-nao-pais-sim-continente-511559.shtml>>. Acesso em: 04 Maio. 2014.
- JACOB, LOUREIRO, Adriana e Sônia. Desenvolvimento afetivo – *O processo de aprendizagem e o atraso escolar*, Ribeirão preto, 10 -11, Agosto, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1996000100011&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 de Janeiro de 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 4° Ed. Campinas: Papyrus, 1993.

MAIS EDUCAÇÃO PROMOVENDO MAIS OPORTUNIDADES

Isolete Beatriz Wolfart Lindemann¹¹

Resumo: Com várias opções de oficinas que estamos proporcionando através do Programa Mais Educação, venho compartilhar os pontos positivos do mesmo na instituição em que atuo. Hoje oferecemos mais de dez opções de oficinas no turno inverso da aula regular. Além das oficinas oferecemos as refeições e momento de descanso para os alunos.

Palavras-chave: Oficinas. Interação. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO:

Através da oferta das oficinas do Mais Educação, buscamos oportunizar momentos que estimulam diversas linguagens, com ações que acima de tudo despertam o interesse por estar na escola.

Instigar os alunos com desafios é outra missão da nossa equipe, contudo almejamos melhorar nossos índices de aprovação, já que oferecemos acompanhamento pedagógico diário e aulas de reforço para quem necessita.

Nesse ambiente buscamos proporcionar momentos de contato com a comunidade escolar, para além dos muros na escola. Acredito que não podemos mais nos isentar de contatar com o contexto no qual a escola está inserida.

Para Anísio Teixeira, um dos mentores da educação em tempo integral, destaca a importância da formação completa da criança nos diferentes espaços escolares, como ele definia: a escola classes e a escola parque.

Outro autor que traz a ideia é Paulo Freire que enfoca educação popular fundamentada no diálogo, liberdade, democracia e justiça. Educação para conscientização e transformação da sua realidade.

Com isso percebe-se que as concepções de educação integral já vêm amadurecendo no decorrer dos anos, não se trata de uma ideia recente.

DESENVOLVIMENTO:

A partir da oferta do turno integral que já vem sendo oferecido há muitos anos na nossa escola, no ano de 2014 fomos contemplados com o Programa Mais Educação, que visa a formação integral do sujeito, favorecendo o estímulo as diferentes habilidades de cada um.

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.



Figura - Apresentação das danças gauchescas

11 Professora dos Anos Iniciais da rede municipal de ensino do município de Poço das Antas/RS (isoletebw@hotmail.com).

O Centro Municipal de Educação Poçoantense hoje oferece o turno integral aos 73 alunos do Ensino Fundamental. Dentre as oficinas temos: acompanhamento pedagógico (obrigatório), jogos pedagógicos, artesanato, modalidades esportivas, educação fiscal, canteiros sustentáveis, danças modernas, brinquedoteca, danças gauchescas, flautas, futebol, hora da leitura.



Figura - Oficina de canteiros sustentáveis

Um dos objetivos do Programa é proporcionar diversas atividades para tirar os alunos de situações de risco, outro enfoque aos beneficiários do Programa Bolsa-Família. Na nossa realidade, muitos pais que trabalham em turno integral veem na escola, uma opção de segurança em saber que seus filhos estão participando de atividades saudáveis.

Segundo Jaqueline Moll, *“A pedagogia e os projetos e políticas são obrigados a superar visões individualizadas de cada aluno carregando seu problema para vê-los como coletivos sociais, étnicos, raciais, dos campos e periferias.”* No meu ponto de vista, os problemas precisam ser encarados coletivamente, pois de qualquer forma as consequências dos mesmos respingarão em todos os cidadãos.



Figura - Oficina de Jogos Pedagógicos



Figura - Oficina de flautas



Figura - Alunos com lembranças confeccionadas no Artesanato

CONCLUSÃO:

O entusiasmo das crianças em vir até a escola e escolher suas oficinas conforme o interesse e habilidades de cada um é gratificante, além disso, percebemos melhorias na aprendizagem efetiva em sala de aula. Notamos que os alunos se sentem mais pertencentes à escola, que além de participarem das oficinas no decorrer do ano, compartilham suas vivências com a comunidade escolar.

A escola precisa dialogar com a comunidade, considerando as práticas sociais da sua realidade, sensibilizando-se com as suas demandas. Temos pensado num espaço escolar aberto para a diferença e convivência com a diversidade. Então surge uma questão, como sensibilizar a nossa cidade? Como tornar nossa cidade educadora? Como usufruir dos territórios potencializando práticas educativas?

REFERÊNCIAS:

- CAVALIERE, A. M. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis(RJ): Vozes, 2002.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, Anete e MOLL, Jaqueline. *Para além do fracasso escolar*. Campinas, Papirus, 1997. p. 191-208.
- COLL, César. Educação, escola e comunidade: na busca de um compromisso. In: *Comunidade e escola: a integração necessária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KERSTENEETZKY, Célia Lessa. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. In: Ciência hoje. v. 39, n. 231, p. 18-23, out. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. – Brasília: Ministério da educação, 2009.

MOLL, Jaqueline. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

OFICINA ÁRVORE DE LIVROS: COLHENDO LEITURA

Autor: Simoní Lago Novaes¹²

Co-Autor: Tamires Santana Santos¹³

Co-Autor: Silvia Regina Pinheiro Gomes Oliveira¹⁴

Sônia Maria Teixeira Matos¹⁵

Resumo: A oficina “Árvore de livros: colhendo leitura” teve como principal objetivo ampliar o gosto dos alunos pela leitura, aproximando-os do contexto leitor. Trata-se de atividades de incentivo a leitura e de valorização do espaço campesino. Essa ideia foi aplicada na Escola Municipal Professora Corina Leal, situada na comunidade Fazenda Velha, município de Jequié/BA, coordenado pelo PIBID - Subprojeto Interdisciplinar-Educação do Campo, e realizada especificamente na turma do 6º ano, Ensino Fundamental II. Por meio das observações, nas aulas de Língua Portuguesa e também da percepção do espaço escolar, foi possível constatar o gosto dos alunos pela leitura, porém há necessidade dos instrumentos para realizá-la, ou seja, os mesmos não tem o devido contato com os livros, uma vez que, a escola não dispõe de uma biblioteca nem de uma sala de leitura. O público-alvo o qual trabalhamos vive no campo, nessas circunstâncias, acreditamos na importância de se trabalhar com a questão da sustentabilidade ambiental relacionando-a com a leitura. Nesse viés Magda Soares (2003) afirma que a escola além de alfabetizar precisa dar as condições necessárias para o letramento. Assim, *letrar* é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. A partir da constatação de que as práticas de letramento fazem parte de uma construção de conhecimento universal. Portanto, julgou-se necessário nesta intervenção, um trabalho com leitura e escrita ligado a um processo de construção do conhecimento, atrelado ao cultural e socialmente com o contexto em que está inserida a escola. Posto que, obter informações e adquirir conhecimento vão além de atividades restritas e descontextualizadas, sem levar em consideração a compreensão crítica dos envolvidos no processo.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar as discussões a respeito da Educação do Campo, relacionando-as com as práticas de leitura e escrita no contexto de letramento. Para isso, trataremos aqui de apresentar o relato de experiência da oficina “Árvore de livros: colhendo leitura” aplicada em uma escola do campo. Como referencial teórico, trabalhamos com o conceito de letramento na perspectiva de Soares (2003) e o conceito de educação do campo na perspectiva de Caldart (2009).

Desse modo, apresentamos inicialmente algumas discussões que vem sendo realizadas sobre a educação do campo e também sobre leitura e escrita no contexto de letramento. Na sequência tratamos de relatar a metodologia e os resultados obtidos na aplicação da oficina “Árvore de livros: colhendo leitura”.

DESENVOLVIMENTO

A Educação do Campo vêm sendo cada vez mais discutida, atualmente podemos notar que muitas escolas do contexto rural, trabalham em uma perspectiva de Educação do Campo, em que visa o aprendizado a partir da realidade do aluno, valorizando a cultura e os modos de vida dos camponeses. Nesse viés, Caldart (2009) afirma que “a Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. Diante disso, as práticas de ensino nesse contexto devem ser inovadoras, e partir do princípio norteador que desenvolva a capacidade crítica dos alunos, para que eles saibam os seus direitos e deveres de cidadãos que vivem no campo. Portanto, o processo de letramento está atrelado a essa modalidade de ensino, que tem por objetivo “letrar” e não apenas alfabetizar os alunos do Campo.

12 Estudante de graduação do curso de Licenciatura em Letras/UESB. Bolsistas de Iniciação à Docência do Programa de Iniciação à Docência – PIBID – Educação do Campo - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, desenvolvido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Email: monypires@hotmail.com.

13 Estudante de graduação do curso de Licenciatura em Letras/UESB. Bolsistas de Iniciação à Docência do Programa de Iniciação à Docência – PIBID Educação do Campo - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, desenvolvido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Email: tamirespires1@hotmail.com

14 Licenciada em Pedagogia/UESB; Especialista em Alfabetização e Letramento/FINON, Especialista em Gestão e Supervisão Escolar/FIEF, Bolsista de Supervisão do Programa de Iniciação à Docência – PIBID – Educação do Campo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, desenvolvido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Professora da Rede Municipal de Ensino – Jequié/BA. silrpg@hotmail.com.

15 Projeto PIBID – Educação do Campo – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia sob a coordenação da Prof^ª. Ms. Sônia M^ª. Teixeira de Matos. Email: soninha_teixeira5@hotmail.com.

Nessa perspectiva o letramento tem como objetivo levar os alunos a um aprofundamento nas práticas sociais que envolvam a leitura e escrita, para isso é preciso desenvolver no aluno habilidades de leitura e escrita que funcione dentro da sociedade. Como afirma Magda Soares (2003), há uma distinção entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo. Assim, ao trabalhar a leitura e escrita de forma que tenha significado na vivência do aluno em sua comunidade, estará de certa forma letrando-os, indo além de ensinar a ler e escrever a “decifrar os códigos” na forma de alfabetização.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento dessa oficina se configurou em três momentos. Adotam-se como procedimentos pedagógicos as atividades de roda de leitura embaixo da árvore e a ficha de leitura aplicada no espaço da sala de aula, considerando ambas as atividades de suma importância para o processo de formação do sujeito leitor.

No primeiro momento, como atividade inicial, ornamentamos o ambiente na parte externa da escola, embaixo de árvore com um varal e penduramos livros. A ideia foi que os alunos pudessem interagir com o ambiente literário, mediante uma visão privilegiada da natureza ao seu redor. Naquelas obras estavam as mais diversas histórias e gêneros textuais, e assim subjetivamente os discentes puderam conhecer, respectivamente, cada uma delas. Propomos que os alunos observassem os livros que estavam na árvore, identificando o título e a capa, a partir daí cada um escolhesse um livro que lhe chamou mais atenção, e retirasse da árvore.

No segundo momento, após a apresentação do ambiente aos alunos foi solicitado que dentre os livros colhidos, apenas um seria trabalhado. Na sequência afirmamos que “aquele que já estava pronto para colheita” estaria identificado com uma fita verde amarrada na capa, e o aluno que o colheu seria o responsável para iniciar a leitura. Propondo uma leitura compartilhada, na medida em que o livro “*O menino mais feio do mundo: aconteceu no São João*” foi passando, cada aluno leu um trecho, dentro de suas limitações.

No terceiro momento, na culminância da leitura do livro, a partir de questionamentos que conduzissem para uma interpretação, fizemos um debate acerca do assunto abordado levando em consideração a interdisciplinaridade. Julgamos necessário interligar literatura com o contexto do Campo, extraindo da obra algo que casasse com o contexto rural, visto que é importante sempre retratar a realidade em que o sujeito está inserido. Assim, dado o parecer de cada estudante, distribuímos uma ficha de leitura para que por meio da escrita, os alunos expusessem suas opiniões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes da oficina foram os alunos da turma de 6º ano composta por 27 alunos, dos quais 100 % estavam presentes e todos participaram do 1º momento, do 2º momento um percentual de 70% que fizeram a leitura em voz alta de uma página do livro “**O menino mais feio do mundo**”, dentre os 30% que não quiseram ler 1,2% foi porque não sabiam ler, e os outros 28,8% estavam tímidos e se recusaram a participar da leitura. Nota-se que a porcentagem de alunos que fizeram a leitura é a mesma porcentagem dos alunos que conseguiram prestar mais atenção na história os 70%, os outros 30% estavam distraídos. No 3º momento um percentual de 60% participou da discussão oral, e 100% responderam a ficha de leitura, a todas as questões. Analisando as respostas, foi possível perceber que todos os 100% conseguiram compreender pelo menos uma parte da história, porém um percentual de 65% conseguiu responder com clareza todas as questões, os outros 35% responderam superficialmente, apresentando dificuldades na modalidade escrita. Abaixo podemos observar os gráficos 1 e 2, exemplificando melhor esses dados.

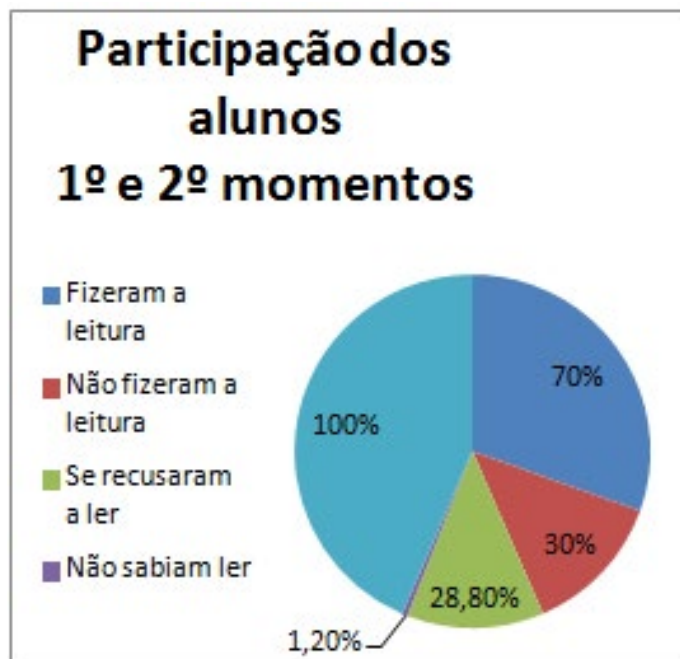


Figura 1.

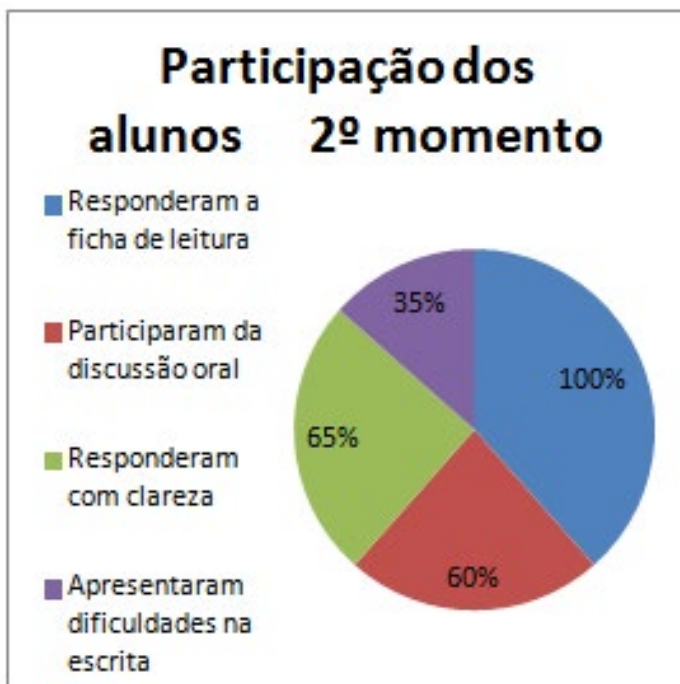


Figura 2.

Com base nas abordagens referentes à Alfabetização e Letramento, consiste afirmar que o processo de alfabetização continua sendo separado do letramento, de acordo com os resultados podemos perceber que os alunos têm sido alfabetizados, mas não letrados. Nota-se na figura 1 que apenas 1,2% não sabem ler, os outros 98,9% sabem ler, mas quando vamos comparar essa porcentagem com a quantidade de alunos que escrevem com clareza e participam da discussão oral, percebemos que é um número inferior, isso pode estar relacionado ao fato de que os alunos aprenderam a ler apenas os códigos escritos. Portanto, ao desenvolver atividades de leitura e escrita como prática social, o professor estará alfabetizando e letrando, com isso, fica evidente que a alfabetização e letramento precisam estar juntos, para contribuir na formação dos sujeitos leitores.

CONSIDERAÇÕES

A partir da constatação de que as práticas de letramento fazem parte de uma construção de conhecimento universal. Assim, julgou-se necessário nesta intervenção, um trabalho com leitura e escrita ligado a um processo de construção do conhecimento, atrelado cultural e socialmente com o contexto em que está inserido a Escola Corina Leal. Posto que, obter informações e adquirir conhecimento vão além de atividades restritas e descontextualizadas, sem levar em consideração a compreensão crítica dos envolvidos no processo. Uma vez que, a prática de letramento não se restringe aos veículos de circulação metódico de treinamento para a escrita, porém, está intimamente ligada as diversas modalidades de linguagem, seja ela – oral ou escrita. Diante desta realidade, convém ressaltar que a turma do 6º (sexto ano) da Escola Corina Leal, em sua maioria, alcançou os objetivos proposto no trabalho.

REFERÊNCIAS

SOARES, M. B. O que é letramento. *Diário na Escola*, Santo André, p. 3, 29 de agosto de 2003.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2015 às 23:30 horas.

ACONTECEU VIROU CORDEL: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Sílio de Oliveira Borges Junior¹⁶

Valéria Marta Ribeiro Soares¹⁷

Resumo: Este relato de experiência visa apresentar a literatura de cordel como recurso didático numa perspectiva interdisciplinar no qual envolve as disciplinas História, Literatura e Geografia, visando um aprendizado em que os conteúdos escolares dialoguem com a cultura local dos bairros em que vivem os estudantes. O que é mais do que pertinente nessas disciplinas que tem como objetivo o estudo do homem no tempo e no espaço, o objetivo desse trabalho consiste mais na produção da narrativa escrita, buscando desenvolver a leitura e escrita dos estudantes bem como a visão de mundo construída através da análise de cordéis e de fotografias e fontes orais dos antigos moradores dos bairros estudados. Pensando os cordéis como uma literatura construída pelos sujeitos da classe popular em que a crítica política, econômica, cultural e religiosa se faz presente bem como a dualidade entre os fatos e a ficção, feita em versos rimados e metrificados (ou não) e sendo entendido também como documento histórico, o qual relata experiências humanas passadas, e como a mais livre arte de manifestar os afetos da alma, a poesia e literatura. O projeto visou inicialmente a apresentação oral e cênica aos estudantes de EJA no Colégio Edith Machado Boaventura, localizado no bairro Pampalona, na cidade de Feira de Santana – Ba, e que posteriormente foi aplicado em sala leitura de cordéis e análise de suas características, dentre outras atividades como pesquisa e produção. O método utilizado para análise dos cordéis produzidos pelos estudantes foi a competência narrativa descrita e classificada por Cerri no qual aponta para uma competência específica e essencial da consciência histórica, os quais são a competência de experiência, a competência interpretativa e a competência de orientação. Através da narrativa escrita os sujeitos podem realizar uma orientação temporal representando o passado de maneira clara tornando a atualidade algo compreensível e assumindo perspectivas mais sólidas sobre o futuro. O trabalho consiste, portanto, inicialmente na inclusão de um conteúdo produzido pela cultura local como maneira de reconhecimento e de identificação das formas de pensar, sentir e agir no mundo, como suporte para atingir as competências e habilidades do currículo escolar e das especificidades das disciplinas integradas no projeto e, por fim, como suporte e facilitador da construção do conhecimento escolar e da formação do professor no campo interdisciplinar.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Cordéis. Competência narrativa.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido um dos assuntos frequentemente debatidos no âmbito acadêmico, e agora de maneira mais intensa no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), o qual busca desenvolver um trabalho visando a um diálogo simultâneo entre os conteúdos acadêmicos e a educação básica, visando o desenvolvimento e a valorização da formação de professores para a educação básica, bem como as necessidades dos alunos na construção do conhecimento.

Tendo em vista que um dos grandes desafios do ensino interdisciplinar é articular conhecimento de várias disciplinas, interligando suas abordagens, e trabalhá-los de forma dinâmica com os alunos com o objetivo de desenvolver uma visão mais abrangente, de maneira que os conhecimentos de uma disciplina específica seja complemento de outra, surge um problema inicial no que tange à prática docente. Como desenvolver um conhecimento interdisciplinar a partir das experiências e conhecimentos de cada bolsista (de um curso específico) para trabalhar conteúdos do currículo escolar junto com a proposta do subprojeto interdisciplinar?

O subprojeto Pibid interdisciplinar é criado a partir da relação entre bolsistas dos cursos de História, Geografia e Letras vernáculas (com enfoque em Literatura). Os trabalhos realizados são baseados nas temáticas escolhidas pelos integrantes de cada grupo que atuará na escola, levando em consideração as necessidades reais da mesma.

Nesse sentido, é trabalhado com duas concepções diferentes de conceber o conhecimento, havendo uma integração entre o que é produzido na academia, “um saber/saber”, preocupada com a forma de pensar, e do ponto de vista social, objetiva o sentido da prática “saber fazer”, e da consciência comum, como afirma Fazenda no livro, O que é interdisciplinaridade?:

16 Graduando em Licenciatura em História na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Bolsista ID do PIBID. sílio.junior@yahoo.com.br

17 Possui mestrado em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2007). Atualmente é professora assistente da disciplina Língua Latina na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Coordenadora de área PIBID. lelasoares@oi.com.br

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário criar-se uma situação-problema no sentido de Freire (1974), onde a ideia de projeto nasce da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. Neste caso, convergir não no sentido de uma resposta final, mas para a pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada. (FAZENDA,2008,p.22)

O objetivo específico desse trabalho consiste em analisar os cordéis produzidos pelos alunos do EJA através da literacia histórica, ou letramento histórico, discutido e apresentado por Cerri, mais especificamente, analisar as competências narrativas, perceber como os alunos se utilizam da narrativa para produzirem sentido sobre o passado/presente e de que maneira a produzem.

Com isso, o objetivo final desse trabalho é relatar as atividades desenvolvidas num projeto interdisciplinar pelos coordenadores, supervisores e bolsistas do PIBID no Colégio Estadual Edith Machado Boaventura, com uma turma de EJA, na cidade de Feira de Santana – Ba. Além disso, apresentar uma breve análise dos trabalhos produzidos pelos alunos demonstrando a importância da interdisciplinaridade no processo de formação profissional do docente.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 PERFIL DO ALUNO

Surgindo em 1963 como Escola Municipal Santa Rita, em 1985 ela é extinta, devido ao encerramento do contrato anual do prédio por decisão da prefeitura. Mas, por conta da mobilização de pais, lideranças locais e políticas, foi publicado no Diário Oficial da União a construção do Colégio Estadual de 1º e 2º grau Edith Machado Boaventura, o qual funciona nos três turnos, com ensino fundamental, médio e EJA, para atender as necessidades da localidade.

Tendo como foco específico do subprojeto Interdisciplinar o público de EJA, dentre os problemas iniciais apresentados pelo Projeto Político Pedagógico da escola, os professores apontam para uma dificuldade geral nos alunos, no aspecto cognitivo de leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico.

Outra dificuldade, não menos importante que a primeira, é que os alunos vão passando de uma série para outra sem ter desenvolvido as competências e habilidades necessárias nas séries anteriores e sem preparo para aprender os conhecimentos específicos da série que estão cursando.

A escola é localizada na parte periférica de Feira de Santana, são alunos são pertencentes a comunidades de baixa renda, moradores de bairros marcados pela violência, drogas, subemprego, áreas de risco, dificuldade familiar, necessidades de alimentação e saúde, o que demanda da escola um tratamento mais cuidadoso e especial. Vários(as) alunos(as) levam seus filhos para a escola, pois não tem com quem deixar, o que demandou da escola um espaço semelhante a uma brinquedoteca para possibilitar a permanência desses alunos a escola.

São alunos maiores de idade que trabalham o dia inteiro, o que gera cansaço e desmotivação, levando a um alto nível de desistência e evasão escolar, chegando aos 46%, quase metade dos matriculados no EJA.

Diante das dificuldades cognitivas e do contexto sociocultural apresentado, o objeto e o tema do trabalho foi escolhido com o objetivo de atender a essas necessidades tanto do ponto de vista cognitivo, quanto ponto de vista sociocultural. Pois, o cordel, tendo um papel efetivo de letramento numa sociedade analfabeta e iletrada contribuiu e contribui para uma boa formação escolar.

2.2 A OFICINA

O Projeto foi iniciado no período de 21-07-2014 com uma visita a escola e finalizado 12-11-2014 com a apresentação do resultado final na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Para que sejam construídos os cordéis com a história dos bairros em que eles moram, os alunos coletaram fontes orais e imagéticas do bairro em que cada um deles moram.

Inicialmente foram analisados os questionários que foram aplicados com o fim de saber um pouco qual o perfil dos estudantes das três turmas de EJA como a idade, sexo, motivos pelo qual escolheram estudar nessa escola, objetivos para a vida futura, acesso à internet, quantos trabalham etc.

Boa parte dos estudantes informou que optaram por estudar nessa escola por ser mais próximo de onde moram e a parte que me pareceu mais significativa foram seus planos para a vida futura, com outras palavras, os motivos pelo qual eles saem todos os dias de suas casas após um dia inteiro de trabalho para ir até a sala de aula: A crença de ter um trabalho melhor, de poder fazer um curso técnico ou superior, de terem um trabalho mais leve e menos cansativo, é o “combustível” que move cada um deles.

Essas informações iniciais foram importantes para um mapeamento do perfil dos estudantes, para a seleção dos cordéis e para a escolha dos métodos e ferramentas utilizadas na aplicação. Com o intuito de despertar o interesse dos

alunos e ao mesmo tempo fazer uma apresentação dinâmica, utilizamos os recursos tecnológicos como Datashow para exposição de slides e vídeos, principalmente o cordel em audiovisual.

O cordel em audiovisual escolhido para esse trabalho foi “O cangaceiro”, produzido por alunos de design da UFPE, que conta a história de lampião através dos mitos e fantasias que envolvem o personagem. O vídeo “RAP E REPENTE”, o qual faz parte do trabalho de dissertação de Maíra Soares Ferreira “A Rima na Escola, O Verso na História”, cujo entrevistado é um aluno que através do conhecimento do rap (adquirido ouvindo e cantando) conseguiu relacionar com o cordel e o repente, que facilitou o entendimento da métrica e da rima.

A escolha desses vídeos seguiu os critérios de:

- 1) Selecionar materiais construídos por estudantes para demonstrar como a literatura de cordel pode ser criada por estudantes de diferentes séries.
- 2) Vídeos curtos de, no máximo, 5 minutos - para não ficar cansativa a exposição.
- 3) Vídeos que estivesse relacionado com a vida cotidiana dos estudantes (o *rap* como estilo musical que alguns estudantes escutam nos corredores do colégio).
- 4) A rima e a métrica sendo explicada de diferentes formas.
- 5) Que favorecesse a interdisciplinaridade: com o uso de métodos e conceitos de outras disciplinas. A presença da Literatura, História e Geografia.

Elementos escolhidos para enfoque na apresentação:

- 1 A figura de Lampião, os mitos e o papel desse sujeito na história, enfatizando o cenário nordestino e suas características.
- 1 A literatura de cordel no Brasil e mais especificamente em Feira de Santana, o que é sua utilidade e função social, o contexto ao qual ela está inserida e a que público ela serviu.
- 1 Composição de uma literatura de cordel.
- 1 Diferença entre a literatura tradicional e a literatura de cordel.

Como estratégia de sensibilização, foi feito uma apresentação em que quatro bolsistas se caracterizaram com roupas com características nordestinas, recitando um cordel que retratava o nordeste.

No segundo momento, fomos para a sala de aula explicar a história dos bairros escolhidos: Pampalona, Campo do Gado... a partir do que foi pesquisado na internet e em livros sobre a história da cidade. Foi apresentado também imagens dos locais mais importantes, como o cruzeirinho, para pensar o lugar de poder e de construção da história.

No terceiro momento, levamos cordéis para que os alunos tivessem um contato prévio e percebessem como o mesmo está organizado, sua rima, métrica, seus temas e personagens. Logo após o contato, nós organizamos a turma em grupos com 5 a 6 alunos e cada bolsista ficou responsável por auxiliar cada grupo.

Os cordéis foram produzidos durante dois dias, cada dia com aulas geminadas, a partir das fontes orais que os estudantes coletaram dos moradores mais antigos e das imagens dos bairros. Os cordéis também foram produzidos com base nos conhecimentos que cada um possuía de seu bairro, da sua história até os dias de hoje.

Mas, diante dessa oficina, como se deu a interdisciplinaridade? Para responder a essa pergunta, recorreremos ao produto final desse trabalho, ou seja, os cordéis produzidos, a fim de analisá-los e apresentar suas características elementares. Nesse sentido, busca-se apresentar os elementos característicos das disciplinas apontadas, as quais foram trabalhadas no momento de reflexão e produção dos cordéis.

3. AVALIAÇÃO/DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 PRODUÇÃO INTERDISCIPLINAR

A análise a seguir será feita através do conceito de competência narrativa de Rusen, trabalhada por Cerri, o qual aponta para uma concepção freiriana, dirigindo-se a alfabetização afirmando que “o objetivo não se resume em ler as palavras, mas em ler o mundo. No nosso caso, o mundo no tempo.” (CERRI,2010,p.275)

São três as subdivisões propostas para a competência narrativa: a competência de experiência, ou perceptiva, competência interpretativa e a competência de orientação. Por outro lado, temos a incompetência narrativa, a incapacidade de orientar-se no tempo de acordo com a própria identidade, com os elementos históricos que intervêm na vida prática com o conjunto de ideias e argumentos do mundo cultural.

Será feita a análise somente de uma parte do cordel produzido como demonstração parcial do trabalho realizado. Abaixo temos trechos dos cordéis produzidos pelos alunos: Renalva Brito da Silva, João Firmino, Nilson, Ademir Santos e Aristides.

| | |
|---|---|
| 1 | 3 |
| Segundo uma moradora mais velha | Embaixo da gameleira |
| Bisneta de Ana Rosa de Jesus | Os tropeiros estendiam uma grande lona |
| Que doou um terreno | Daí surgiu um bairro |
| Para construir uma casa com uma cruz | Com o nome pampalona |
| 2 | 4 |
| Chamada de cruzeirinho | Eu vim para pampalona |
| Que servia de cemitério | Eu nasci em Ipecaetá |
| Por causa do “mal de sete dias” | Achei tão sossegado |
| Que na época era um mistério | Que daqui não vou me mudar. |

A partir dessas quatro estrofes será iniciada uma breve análise a partir as subdivisões apontadas acima. Na primeira estrofe, com as reflexões dos alunos no momento da criação, os mesmos informaram, a partir das fontes orais coletadas, que o surgimento do bairro se deu através de uma doação, o que não aparece na historiografia sobre a cidade.

Nesse caso, inicialmente os estudantes se utilizam da competência de experiência, ou de percepção, tomando o passado como tal, como distante, mas que “condiciona a vida”, como parte integrante de um processo histórico, em que no local foi construído o “cruzeirinho”, um lugar simbólico para a memória local.

Na segunda estrofe, os alunos compreenderam a crença e o simbolismo que permeia o cruzeirinho. No que se refere ao trecho “mal de sete dias que na época era um mistério”, os alunos conseguiram associar a superstição do período com a falta de conhecimento das mães no cuidado do umbigo nos primeiros dias de vida da criança, colocando fumo e leite de mamona, que infeccionava e dias depois a criança falecia.

Ou seja, os alunos relacionaram o conhecimento histórico com uma prática cultural, identificando os motivos do acontecimento (morte das crianças) e compreenderam a mentalidade, os modos de sentir e agir de uma época. Com outras palavras, os alunos desenvolveram a competência de interpretação, interpretaram “o que se aprendeu do passado através de sentido e significado que reconstruímos continuamente” (CERRI,2010, p. 275).

Considerando as duas últimas estrofes, os alunos fizeram um paralelo entre o surgimento do nome do bairro e seu papel como construtor da história desse mesmo bairro. Os alunos se colocaram também como sujeitos construtores da história, criando um sentimento de pertencimento com o local estudado e se utilizando dos conhecimentos construídos para orientar sua vida prática, sujeitos que intervêm e fazem história, atingindo, assim, a competência de orientação.

A interdisciplinaridade se deu através do uso de conceitos e abordagens utilizadas em cada disciplina específica, a Geografia, História e Literatura. Ao trabalharmos a história dos bairros que cada aluno reside, refletimos em conjunto sobre o conceito de território geográfico a partir da abordagem dos limites materializados pelas fronteiras, que diz respeito aos aspectos políticos, sociais e econômicos.

Ou seja, pensar o que separa um bairro do outro, o que pertence e não pertence, e o porquê dessa separação. Também foi trabalhado o conceito de migração, partindo da experiência de vários alunos, e compreendendo as motivações para migrar de uma cidade para outra, o que em sua maioria, se deu por motivos econômicos, de melhorar sua vida financeira. O que permitiu pensar também o deslocamento entre territórios, ampliando a noção do conceito.

No que tange à literatura, o cordel foi utilizado para a abordagem do gênero narrativo e poético, enfatizando uma produção da cultura popular e como os aspectos sociais, políticos, históricos, culturais e religiosos são tratados nos poemas utilizados.

Na disciplina de História, realizamos uma abordagem cultural e social. Buscamos explorar os aspectos da cultura popular, vinculando com os cordéis e entendendo-os como fonte histórica que expressa modos de pensar, sentir e agir de um povo e que demonstra uma história “vista de baixo”, das classes menos favorecidas da sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a aplicação do projeto, observou-se que, no início, os bolsistas demonstraram uma resistência em lhe dar com uma proposta interdisciplinar, em se envolver em outras áreas de conhecimento, com conceitos e abordagens diferentes. No entanto, desenvolver esse tipo de atividade proporcionou uma nova maneira de ensino e aprendizagem e proporcionou uma autonomia para a escolha da metodologia e para a aplicação do projeto como um todo.

Enveredar pela interdisciplinaridade proporcionou também articular os saberes científicos que cada um possui para atender a uma necessidade social, escolar e disciplinar. A desenvolver um olhar mais plural, no qual a busca por métodos de análise de mundo de outras disciplinas possibilitam um melhor suporte para a nossa formação profissional docente.

Dentre os resultados obtidos, construir um conhecimento interdisciplinar e articulá-lo com o saber disciplinar, especificamente da disciplina de geografia (disciplina que a supervisora ministrava na turma) nos levou a pensar sobre como a “cultura escolar” dialoga com os saberes científicos, e que esse último não chega à sala de aula como transposição didática (CARDOSO, 2008, p. 157).

Essas práticas e reflexões foram de suma importância para que nós bolsistas compreendêssemos a realidade posta em sala de aula, tanto a dos alunos, quanto da estrutura escolar e da prática docente. Nesse viés, conhecer os elementos que compõe o espaço escolar, na prática de ensino e aprendizagem interdisciplinar, foi o fator transformador e formativo do projeto.

Portanto, o projeto Aconteceu virou cordel: uma proposta interdisciplinar atendeu aos objetivos propostos, com atividades prazerosas e com a ampliação do conhecimento docente e acadêmico, satisfazendo as expectativas da escola e dos componentes do subprojeto.

REFERÊNCIAS

CERRI, Luiz Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional* 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

CARDOSO, Odimar. Para uma definição de didática da história. *Revista brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n° 55, p. 153-170 – 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?*. São Paulo; Cortez, 2008.

PATRIMÔNIO LOCAL COMO FONTE HISTÓRICA

Júlia Leite Gregory¹⁸

Jéssica Riedi¹⁹

Fernando Zanatta²⁰

Moisés Blum Vedoy²¹

Raquel Zagonel²²

Márcia Solange Volkmer²³

Resumo: O presente trabalho relaciona a iniciação à docência na área de História com o Patrimônio Histórico e Cultural, propondo uma atividade no campo da Educação Patrimonial. Esta metodologia é definida por Horta como “um processo *permanente e sistemático* de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como *fonte primária* de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (1999, p.6). O Projeto *Conhecendo a História Local* foi desenvolvido no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco da cidade de Lajeado – RS, através do Pibid Univates (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), no subprojeto de História. O projeto foi aplicado em três turmas do 1º ano do Ensino Médio Politécnico e teve como objetivo proporcionar aos alunos o conhecimento a respeito da história do município de Lajeado, bem como informar sobre temáticas relacionadas ao patrimônio cultural, tais como cultura material, imaterial, natural e artística. As etapas do projeto consistiram em explicações teóricas sobre a história do município e patrimônio histórico, visitas ao Centro Universitário UNIVATES (Centro de Memória, Documentação e Pesquisa – CMDPU, Biblioteca, Museu de Ciências Naturais – MCN) e a locais próximos à escola (casas antigas, igreja e museu), roda de conversa com os alunos sobre o projeto e confecção de um mural pelos bolsistas. O projeto possibilitou um trabalho de conscientização e preservação do patrimônio histórico e cultural, contribuindo para a proposta metodológica da Educação Patrimonial. No âmbito do projeto realizado, as ações foram norteadas pela noção de que teoria e prática são indissociáveis, visto que os conceitos e as vivências foram dialogando ao longo da experiência, e foram encarados como forma de construir novos conhecimentos, num processo mediador entre o conhecimento técnico e o cotidiano. Tratando-se de educação, os resultados são mais facilmente observados em longo prazo, porém, constatou-se ao longo dessa atividade maior aproximação dos alunos com o patrimônio local e o seu reconhecimento como fonte histórica.

Palavras-chave: Patrimônio. Educação Patrimonial. História Local.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho relaciona a iniciação à docência na área de História com o Patrimônio Histórico e Cultural, propondo uma atividade no campo da Educação Patrimonial. O projeto busca auxiliar, na prática, os professores iniciantes para que possam ter o contato com uma metodologia pouco utilizada na sala de aula, aprimorando seu conhecimento a respeito do tema. Trata-se de intensificar o processo de formação inicial, propondo-se a refletir sobre a experiência e práticas desenvolvidas com os alunos. Cunha (2010) alerta para a questão da formação, atestando a necessidade de invocar a formação sob as lentes pessoais do sujeito.

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser: a vida e as experiências; o passado, e num processo de ir sendo, os projetos, e a ideia de futuro. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio (CUNHA, 2010 *apud* NÓVOA, 2004).

Com esse trabalho, pensa-se também sobre a articulação entre a teoria e a prática, pontuando a relação entre as vivências dos alunos e os conteúdos que o projeto de Educação Patrimonial põe em prática, e os reflexos dessa relação na formação docente e na escola contemporânea. Ambas percorrem um caminho complementar, por isso não é preciso, como tem sido feito, a supervalorização de uma sobre a outra.

A experiência pibidiana tem revelado novas perspectivas no que diz respeito ao diálogo entre a teoria e a prática. Sendo assim, o Projeto Conhecendo a História Local surgiu da preocupação de articular conceitos próprios das discussões teóricas da História com sua atuação prática nas escolas. Observou-se então que a Educação Patrimonial pode ser uma linha teórica capaz de proporcionar metodologias auxiliaadoras na criação de uma prática pedagógica que está relacionada

18 Univates, História, Capes, jlgregory@universo.univates.br

19 Univates, História, Capes, riedijessica@gmail.com

20 Univates, História, Capes, zanatta_1988@hotmail.com

21 Univates, História, Capes, moisesvedoy@gmail.com

22 Univates, História, Capes, racazagonel@gmail.com

23 Doutora em História, Univates, marciavolkmer@gmail.com

simultaneamente aos objetivos educacionais previstos pelo Pibid e aos conhecimentos específicos do plano de ensino da professora supervisora (titular da disciplina no colégio).

Entende-se que o Patrimônio Cultural pode ser definido como uma série de manifestações e expressões que a sociedade cria ao longo dos anos e que são acumulados pelas gerações seguintes, bem como bens produzidos no presente, os quais pertencem ao “patrimônio vivo” (GRUNBERG, 2007). Os bens culturais reconhecidos pela sociedade e protegidos por legislação são considerados como consagrados, já aqueles bens que fazem parte do nosso dia a dia, da nossa realidade, e que revelam aspectos da cultura viva, são considerados como não consagrados. Portanto, artesanatos, maneiras de pescar, caçar, plantar, cultivar e colher, de utilizar plantas como alimentos e remédios, de construir moradias, a culinária, as danças e músicas, os modos de vestir e falar, os rituais e festas religiosas e populares, as relações sociais e familiares, bem como os objetos históricos e artísticos, monumentos representativos da memória e centros históricos já consagrados e protegidos pelas instituições e agentes governamentais, constituem o Patrimônio Cultural.

Essas manifestações e expressões que os homens criam são acumuladas em cada geração, que as recebem, as utilizam e as modificam de acordo com as suas concepções culturais. Ou seja, cada geração dá a sua contribuição, lutando para preservar ou esquecer esse patrimônio. Entende-se, portanto, a cultura como patrimônio e este como um processo de escolhas políticas e sociais, orientadas pela própria comunidade.

Como produto ou como processo, o patrimônio é, sobretudo, resultado de um processo de patrimonialização dos bens culturais, o que faz com que assumam um estatuto especial protegido pelo Estado em nome de direitos coletivos. No entanto, se a patrimonialização se consagra pela ação de Estado, trata-se, sobretudo, do resultado de ações que envolvem a sociedade civil. Importa, nesse sentido, destacar que o Estado não é o único agente do patrimônio cultural. A definição do processo de patrimonialização implica, portanto, enfatizar que o patrimônio é construção social (KNAUSS, 2014, p. 18).

O processo metodológico que aproxima a valorização e preservação do patrimônio ao ensino é a Educação Patrimonial, a qual é definida por Horta como “um processo *permanente e sistemático* de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como *fonte primária* de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (1999, p.6). A Educação Patrimonial busca desenvolver sujeitos críticos que consigam reconhecer sua própria história e, com isso, preservar o patrimônio histórico e cultural, relacionando este à memória coletiva da comunidade. Este processo também visa contribuir na afirmação da cidadania dos sujeitos, bem como no fortalecimento da identidade cultural.

De acordo com Leandro Henrique Magalhães, a característica mais importante da Educação Patrimonial é a sensibilização da comunidade para a importância de sua própria memória. Conforme o autor, “a palavra-chave é identidade e identificação, pois só haverá envolvimento e comprometimento com o patrimônio quando houver identificação” (2009, p. 65). Portanto, é necessário atingir a memória e o sentimento da comunidade para com o seu patrimônio, fazendo com que ela se identifique e consiga preservar e valorizar o seu passado e cultura. Porém, a identificação não deve ser forçada, ela deve ser sentida naturalmente pela própria comunidade, sem imposições. A partir dessa perspectiva, o Projeto Conhecendo a História Local foi desenvolvido.

O PROJETO “CONHECENDO A HISTÓRIA LOCAL”

A elaboração da proposta de trabalho voltada à Educação Patrimonial e aplicada aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio Politécnico do Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, durante a atuação pibidiana, vincula-se às atividades desenvolvidas no subprojeto de História do Pibid/Univates. Além disso, tal projeto constitui um recorte dos temas previstos no Plano de Trabalho do professor na disciplina de História. Visto que este tema normalmente não é enfatizado na sala de aula, o grupo de bolsistas, com a professora supervisora da escola, percebeu a necessidade e a importância de se trabalhar com a metodologia da Educação Patrimonial, já que ela incentiva o conhecimento da história através das experiências, estimulando o envolvimento dos alunos.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) preveem o estudo do patrimônio histórico e cultural no ensino fundamental, portanto, a importância desse tema deve ser enfatizada também no ensino médio, para que o conhecimento e a preservação desse patrimônio não se percam ao longo dos anos. Afinal, a contribuição da Educação Patrimonial para o ensino de História é muito válida, tendo em vista que ela auxilia na formação das pessoas, as quais deixam de serem espectadoras e passam a ser sujeitos da sua própria história. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) também indica que a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Todos esses aspectos foram contemplados na proposta elaborada.

A primeira oficina ministrada pelos bolsistas do subprojeto de História foi sobre a história do município de Lajeado. O conteúdo exposto incluía o período pré-histórico, passando pelo processo de colonização, ressaltando a questão pluriétnica da região, além da exposição de fotografias antigas do município. O objetivo da oficina foi o de propor uma

análise da história do município a partir de um olhar histórico patrimonial. Nesse sentido, a atividade contribuiu para o conhecimento sobre a história do município, bem como sobre os processos que levaram à sua formação.

A segunda oficina aplicada foi sobre Patrimônio Cultural e tipos de acervos. Foram trabalhados conceitos acerca do tema, como cultura material e imaterial. A atividade contribuiu para uma melhor compreensão teórica sobre um aspecto do cotidiano que pouco é abordado dentro da sala de aula. Além disso, proporcionou o debate sobre patrimônio imaterial, o qual, na maioria das vezes, não é considerado como patrimônio, porém, é o tipo de patrimônio que mais está próximo do nosso cotidiano e da nossa realidade. Sobre este assunto, Evelina Grunberg ressalta: “lembrar que tudo o que o homem produz e faz é cultura, é um conceito que vai ajudar a compreender o mundo que nos rodeia de uma forma mais ampla e com menos preconceitos” (2007, p.4). Os bens imateriais de uma determinada comunidade são protegidos desde o ano de 2000, com a publicação do Decreto nº 3.551 que instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, e com a criação do Programa Nacional de Patrimônio Imaterial. Estes vêm implementando políticas públicas voltadas para o reconhecimento, a valorização e o apoio sustentável dos chamados bens culturais de natureza imaterial (FLORÊNCIO, 2014).

Após essa contextualização e estudo da história do município de Lajeado e sobre o Patrimônio Cultural, foi realizada uma saída de campo com os alunos para o centro histórico do município. O objetivo desta atividade foi observar a arquitetura histórica próxima à escola e também imaginar o cotidiano de Lajeado no início do século XX. Foram observadas as casas antigas, a praça da matriz e visitado o museu e a igreja. Assim, a atividade permitiu o contato direto dos alunos com os *lugares de memória* da cidade.

O lugar de memória supõe, para início de jogo, a justaposição de duas ordens de realidades: uma realidade tangível e apreensível, às vezes material, às vezes menos, inscrita no espaço, no tempo, na linguagem, na tradição, e uma realidade puramente simbólica, portadora de uma história. A noção é feita para englobar ao mesmo tempo os objetos físicos e os objetos simbólicos, com base em que eles tenham ‘qualquer coisa’ em comum. [...] Cabe aos historiadores analisar essa ‘qualquer coisa’, de desmontar-lhe o mecanismo, de estabelecer-lhe os estratos, de distinguir-lhe as sedimentações e correntes, de isolar-lhe o núcleo duro, de denunciar-lhe as falsas semelhanças e as ilusões de ótica, de colocá-la na luz, de dizer-lhe o não dito. [...] Lugar de memória, então: toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer. (NORA, 1997, p. 22-26).

A atividade contribuiu para uma visualização externa e prática das temáticas abordadas nas outras oficinas e possibilitou a colaboração de outros profissionais, como a coordenadora do museu e o padre, por exemplo. Esta oficina proporcionou aos alunos conhecerem o significado primordial das construções que eles viam todos os dias, mas que muitas vezes, não lhes chamava muita atenção. É nesta perspectiva que a Educação Patrimonial trabalha. Tentar sensibilizar a comunidade para que ela se identifique com o seu patrimônio histórico e cultural e a partir disso, preserve-o.

A próxima atividade desenvolvida com os alunos foi uma saída de campo para a Univates, onde os espaços visitados foram a biblioteca, o Museu de Ciências Naturais (MCN) e o Centro de Memória, Documentação e Pesquisa (CMDPU). O objetivo foi mostrar aos alunos diferentes espaços de acervos para que pudessem fazer relações com as explicações feitas em aula. Para finalizar o projeto, foi organizada uma roda de conversa com os alunos para que expusessem suas percepções a respeito das oficinas e saídas de campo, e em seguida, confeccionado um mural pelos bolsistas sobre o projeto.

A estrutura organizada nas oficinas e saídas de campo, descritas acima, tinha por meta aplicar práticas pedagógicas possíveis e necessárias para construir um conhecimento pautado em situações/vivências concretas e significativas que envolvam o pensamento, a reflexão e a ação. Dessa maneira, a prática pedagógica, assim como o aprendizado, em se tratando de Educação Patrimonial, podem acontecer para além dos espaços escolarizados.

AVALIAÇÃO

No âmbito do projeto realizado as ações foram norteadas pela noção de que a teoria e a prática são indissociáveis, visto que os conceitos e as vivências foram dialogando ao longo da experiência, e foram encarados como forma de construir novos conhecimentos, num processo mediador entre o conhecimento técnico e o cotidiano.

Considera-se que a utilização de metodologias de ensino diferenciadas auxilie para a transformação social, pois o ensino possui caráter condutor das transformações que envolvem a cidadania, autonomia e a formação de um sujeito crítico. Com base na prática descrita anteriormente, o aluno é visto como um instrumento de modificação social. Neste sentido, a Educação Patrimonial funciona como um elemento modificador junto com as novas teorias da educação que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, voltadas para as necessidades do aluno e a formação cidadã.

Percebeu-se que o projeto contribuiu no reconhecimento, por parte dos alunos, do seu local de convivência como sendo um patrimônio histórico e cultural da comunidade local. Percebeu-se que muitos alunos não tinham conhecimento sobre as construções arquitetônicas antigas próximas ao Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, mesmo estando

tão próximos das mesmas. O projeto proporcionou aos alunos momentos de aprendizagem sobre este patrimônio, o reconhecimento dos vestígios do passado e a importância da sua preservação.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira e Marins Editora, 2010.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim *et al.* *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.

GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

KNAUSS, Paulo. Usos do passado e patrimônio cultural. In: REINHEIMER, Dalva (org.). *Patrimônio histórico nas comunidades teuto-brasileiras: história, memória e preservação*. São Leopoldo: Oikos, 2014, p.16-30.

MAGALHÃES, Leando Henrique; ZANON, Elisa; BRANCO, Patrícia Martins Castelo. *Educação patrimonial: da teoria à prática*. Londrina: Ed. UniFil, 2009.

MALTÊZ, Camila Rodrigues *et al.* Educação e Patrimônio: O papel da Escola na preservação e valorização do Patrimônio Cultural. *Pedagogia em ação*, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010 – Semestral.

NORA, Pierre. Entre Memória e História. A problemática dos lugares. In: *Projeto História*. Vol. 10. São Paulo, dez 1993.

PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA JOÃO BEDA KÖRBES: EDUCAÇÃO EM SALA DE AULA E EM ESPAÇOS NÃO- ESCOLARES

Josemir José Gregory²⁴

Paulo Renato dos Santos²⁵

Márcia Solange Volkmer²⁶

Resumo: Durante o ano de 2014 o grupo de bolsistas do subprojeto de História do Pibid Univates, atuantes na EMEF João Beda Körbes, localizada no município de Arroio do Meio, com o professor supervisor, realizou com a turma de 6º ano uma gincana intitulada “Gincana do saber”. O objetivo foi de utilizar diferentes metodologias para o ensino de História e promover práticas pedagógicas em espaços não-escolares. As discussões e reflexões sobre as diferentes metodologias e o planejamento das atividades suscitou no grupo indagações sobre a forma de mediar a aprendizagem relacionada ao conteúdo curricular com demais espaços escolares e não escolares. Partimos do pressuposto que cabe ao professor, como sujeito mediador no processo de ensino-aprendizagem, propor e compor atividades variadas para promover e qualificar seus aprendizes na construção do sujeito como pesquisador, desenvolvendo a autonomia e o senso crítico. Cabe também ao professor relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula e propor a educação em espaços não escolarizados, através de visitas e explanações em locais fora da sala de aula, o que proporciona diversas memórias e sensações acerca do conhecimento adquirido. Nos âmbitos escolares, têm-se novas discussões referentes à diversificação de metodologias para o trabalho docente. Dentre os novos debates e inquietações relacionados ao ofício do professor, acalora-se o tema atinente à educação em espaços não escolares ou novas alternativas de abordar os conteúdos de sala de aula em outros espaços. A própria escola oferece alternativas como laboratórios de informática, bibliotecas, brinquedotecas que são dotados de potencialidades pedagógicas e nem sempre são explorados adequadamente. É salutar a apropriação dos entornos da escola, da comunidade, das exposições, museus e bibliotecas municipais. No projeto desenvolvido realizou-se a visita ao Centro Universitário UNIVATES, explorando diferentes espaços educativos, como o Museu de Ciências Naturais, Centro de Memória, Rádio, TV e Biblioteca. Os resultados alcançados foram positivos pois constatou-se que através de práticas realizadas fora do âmbito escolar os alunos relacionaram o que foi contemplado nos espaços informais às aprendizagens de sala de aula.

Palavras-chave: Espaços não-escolares. Ensino. História. Metodologias.

INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2014, o grupo de bolsistas atuantes na EMEF João Beda Körbes, localizada no município de Arroio do Meio, RS, com o supervisor, empenharam-se em pensar e problematizar a diversificação de metodologias voltadas ao ensino de História. As discussões e reflexões sobre as diferentes metodologias, aplicações e criação de planos de trabalho suscitou dentro do grupo indagações sobre a forma de mediar a aprendizagem relacionada ao conteúdo curricular com demais espaços escolares e não escolares também considerados como espaços formais e informais.

Partimos do pressuposto que o professor existe como sujeito mediador no processo de ensino-aprendizagem, e cabe a este propor e compor atividades variadas para promover e qualificar seus aprendizes na construção do sujeito como pesquisador. Práticas com essas características incentivam a autonomia diante do processo de ensino-aprendizagem. Cabe também ao professor buscar a educação em espaços não escolarizados, através de visitas e explanações em locais fora da sala de aula, o que proporciona diversas memórias e sensações acerca do conhecimento adquirido.

A educação é algo constante, faz parte do cotidiano de todo indivíduo e é indispensável independente do lugar, corrobora com isso BRANDÃO (1981):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: Para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: Educação? Educações. (...) Não há única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática (p. 79).

As práticas realizadas fora do espaço escolar, para alguns docentes, são consideradas informais, pois a opção por espaços não-escolares acabaria por desvalorizar o ambiente escolar. Todavia, quando essa escolha acontece como parte de um planejamento e é direcionada aos conteúdos trabalhados em sala de aula tem potencialidades pedagógicas relevantes.

24 Centro Universitário UNIVATES, HISTÓRIA, Capes, josemirjosegregory@yahoo.com.br

25 Centro Universitário UNIVATES, HISTÓRIA, Capes, paulorenadodossantos@univates.br

26 Doutora em História. Coordenadora do subprojeto História do Pibid Univates, Capes, marciavolkmer@gmail.com

Conforme cita GOHN (2006), considera-se a educação em espaços não-formais como uma área de conhecimento ainda em construção, estudando-se as possibilidades que são proporcionadas através desta prática.

JACOBUCCI (2008, p. 56) enfatiza que o espaço formal é o espaço escolar, que está relacionado às Instituições Escolares da Educação Básica e de Ensino Superior, definidas na Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). É a escola, com todas as suas dependências: salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, biblioteca, pátio, cantina, refeitório. Nesse sentido, os locais ditos formais são formalizados por Lei, e fica a dúvida sobre o termo informal, este realmente existe?

A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO-FORMAIS

As práticas realizadas no âmbito escolar, como definimos anteriormente de espaços formais, tem como objetivo principal a aprendizagem relacionada aos conteúdos delimitados, normatizados por Lei, conforme os Planos escolares, no qual vão de encontro com os objetivos estabelecidos nos PPP'S de cada instituição, bem como pelo Plano nacional da educação (PNE).

Já o termo informal ou não-formal, é utilizado para designar as aulas que ocorrem fora do âmbito escolar e acontecem geralmente em diferentes núcleos sociais durante o processo de socialização, ou seja, em locais como igreja, bairro, cidade, onde ficam determinadas as diferentes regras e valores de determinada cultura, carregadas de sentimentos e pertencimento, ou seja, locais onde se aprende com o compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas do cotidiano.

Essas práticas porém, são motivos de muitas discussões e conforme CAZELLI (2005) foi somente a partir dos anos 90 que se ampliaram esses espaços através de investimentos realizados por financiamentos governamentais, e a compreensão da importância desses espaços no cotidiano não só escolar, mas também, introduzindo-os no cotidiano pessoal, tornando o acesso facilitado através de visitas realizadas anteriormente com o acompanhamento de um mediador.

Para COMPAGNONI (2009) durante o ensino de História a prática de levar os alunos aos museus é importante, pois é um meio de superação do ensino tradicional, onde o contato dos alunos com o acervo faz com que haja a formação de sua consciência histórica.

Conforme JACOBUCCI (2008) os museus serviam apenas para preservar os diferentes acervos e não ocorria a interação necessária entre os alunos e o mediador, conforme segue:

O museu é um dos espaços não formais institucionalizados que tem por função a exposição de materiais históricos antigos e raros, destinados ao estudo e a contemplação. Segundo o dicionário Aulete (2009, p. 552), o museu é definido como uma “instituição onde se reúnem e conservam obras de arte, objetos científicos, peças antigas para estudo e exposição pública, coleções ou exposição de objetos variados”. De fato, uma das maiores funções do museu era o de exposição de artefatos, objetos históricos protegidos por caixas de vidros, tais como: coleções, animais empalhados, quadros, moedas, instrumentos científicos, fósseis e etc. Durante muito tempo, tanto na escola como nos museus, os alunos eram vistos como sujeitos passivos nesses ambientes, isto é, não havia uma interatividade real com os objetos em exposição e os conceitos científicos eram visualizados apenas com a utilização do livro didático. P.13

Nos espaços não-formais a aprendizagem não está direcionada diretamente a determinada temática, nesses espaços o objetivo principal é de socializar os indivíduos, desenvolvendo hábitos, atitudes, comportamentos, modos de se expressar e de pensar no uso da linguagem, segundo crenças e valores de grupos que carregam com sentimento de pertencimento determinado local, ou seja, o campo de aprendizagem se expande, proporcionando aos alunos uma visão das diferentes culturas nos diferentes espaços.

Conforme GOHN (2006) educação não-formal designa um processo com várias dimensões onde a autora cita que são elas:

A aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadão; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. p.28

A partir da definição destes diferentes espaços formais e informais, outro aspecto relevante apontado por GOHN (2006) é de que quem educa nesses espaços é o agente no processo de construção do saber? Para a autora são os educadores nestes espaços:

Na educação formal sabemos que são os professores. Na não formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc. p.29

Porém, quando se opta por práticas em espaços não-formais, as metodologias devem partir da problematização da vida cotidiana, os conteúdos que emergem a partir dos temas que se colocam como suas necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações a serem colocadas em práticas. Alguns dos objetivos da educação relacionados a estas problematizações que devem ser colocadas em práticas durante a realização do Plano docente, conforme GOHN (2006) são:

a) Educação para cidadania; b) Educação para justiça social; c) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.); d) Educação para liberdade; e) Educação para igualdade; f) Educação para democracia; g) Educação para discriminação; h) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferentes culturas. P. 32

GOHN (2006) cita ainda que, os resultados possibilitados nas práticas realizadas nos espaços informais são amplos, conforme segue:

Consciência e organização de como agir em grupos coletivos; A construção e reconstrução de concepção (ões) de mundo e sobre o mundo; Contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade; Forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacita-o para entrar no mercado de trabalho); Quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam simplificada, como a autoestima); ou seja, dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.); Os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca (p..31).

Com o objetivo de aliar este discurso referente à aprendizagem em espaços não escolares com a atividade prática, os bolsistas organizaram no mês de novembro no ano de 2014, uma saída a campo que fora interpretada como premiação da “gincana do saber” realizada durante o ano letivo com o 6º ano nas aulas de História. A saída oportunizou aprofundar alguns dos conteúdos trabalhados em sala de aula como, por exemplo, a Pré-História Brasileira.

Para tanto se organizou uma visita ao Centro de Memória Documentação e Pesquisa da Univates, que possui em seu acervo maquetes que simulam o ambiente e o modo de vida de populações nativas pré-históricas. Além disso, o Centro de Memória possui acervo histórico sobre diversos períodos da História do Vale do Taquari.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A intenção de buscarmos por espaços como definimos de não-formais ou informais introduzindo a temática trabalhada a esses locais foi de incentivar os alunos a buscar a esses locais não somente em momentos de aula, mas em visitas informais, com a família, demonstrando o quanto esses locais são carregados de diferentes temáticas que fazem parte do cotidiano de cada indivíduo. Percebemos que essa saída de campo organizada pelos bolsistas com os alunos do 6º ano foi positiva, no que diz respeito à associação entre os saberes ditos teóricos e práticos. Além de aprofundarmos o conteúdo trabalhado em sala de aula, observamos que atividades dessa natureza são profícuas no estreitamento da relação dos bolsistas com os estudantes do Ensino Fundamental. Além de salutar o interesse dos alunos a buscar por conhecer melhor esses diferentes espaços, também foi incentivado que os alunos interagissem entre as equipes sem o espírito de competitividade, premiando todas as equipes com a mesma premiação. Além desses resultados, também ficou nítido que, dessa forma, alargam-se os caminhos por onde transitam experiências pedagógicas exitosas.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO., Carlos Rodrigues. **O que é a Educação?** São Paulo. SP: Brasiliense, 1981.
- CAZELLI, Sibeles. **Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?** 2005. [s.f.]. Tese (doutorado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- COMPAGNONI, Almir Muncio. **Em cada Museu que a gente for carrega um pedaço dele:** compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2009.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em Extensão.** Uberlândia, V. 7, 2008.

A CAIXA DE LEITURA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA

Adriana Gebing Krämer²⁷

Cátia Regina Hentges

Letícia Krüger

Pâmela Lopes Vicari

Rosângela da Silva Pereira

Sônia Vettorazzi

Viviane Sbruzzi

Laura Verônica Rodríguez Imbriaco²⁸

Adriana Gebing Krämer, Cátia Regina Hentges, Rosângela da Silva Pereira

Viviane Sbruzzi²⁹

Resumo: O presente trabalho pretende relatar a experiência vivenciada pelas bolsistas no ano de 2014, nas intervenções realizadas com alunos do 3º ano de uma escola de ensino médio da rede estadual de educação, no município de Arroio do Meio. Tivemos como objetivo desenvolver e incentivar o gosto pela leitura e proporcionar mais momentos de contato com a língua espanhola em sala de aula, além de preparar os alunos para o I Concurso de Leitura em Língua Espanhola da Univates. Com base na concepção de Edelstein (1995), qualquer atividade prática que se assuma pressupõe alguma posição teórica. Do mesmo modo, toda afirmação teórica tem consequências na prática, mesmo que de forma indireta, pois o ensino e aprendizagem requerem permanentes e contínuos processos reflexivos. O subprojeto de espanhol também considera importante a relação entre teoria e prática. A partir disso, pensamos em situações que oportunizassem o desenvolvimento das destrezas linguísticas: a habilidade auditiva, leitora e a expressão oral, indispensáveis para o desenvolvimento linguístico. Com ênfase no ensino da língua, um dos recursos utilizados foi a organização da caixa de leitura com a seleção de diferentes gêneros textuais. Os textos foram trabalhados no período destinado à leitura na escola e também na oficina de oratória organizada pelas pibidianas com a professora supervisora. A oficina teve como foco a participação dos alunos no I Concurso de Leitura em Língua Espanhola, promovido pela Univates. Sendo assim, organizou-se o uso de diferentes estratégias para contribuir no processo de ensino e aprendizagem dessa língua. Além de observarmos um melhor desempenho e desenvoltura na leitura e na oralidade, o resultado surpreendente foi a classificação em primeiro lugar no concurso de leitura de um dos alunos da escola parceira. Reconhecemos que todo esforço dos envolvidos foi recompensado ao atingirmos os objetivos propostos pelo projeto. A experiência faz parte do PIBID, financiado pela Capes, que é um programa de incentivo à docência e tem por finalidade preparar os acadêmicos para a inserção na escola.

Palavras-chave: PIBID/ Espanhol. Ensino. Aprendizagem. Leitura.

INTRODUÇÃO

Aprender uma segunda língua exige muito esforço e com isso se faz necessário que o aluno esteja motivado para que a aprendizagem seja efetiva. É evidente que todos os alunos são diferentes uns dos outros e que seus interesses e curiosidades divergem muito, inclusive das propostas em aula. Por isso, manter o aluno interessado na aula de língua espanhola – na qual se estudam vários elementos constituintes de uma língua, dentre eles, as regras gramaticais, vistas com um pouco de receio pelos alunos –, nem sempre é tão simples.

Uma concepção cada vez mais generalizada sustenta que o ensino e aprendizagem requerem permanentes e contínuos processos reflexivos. Esta posição leva a considerar com relevada importância a relação teoria e prática. Conforme Edelstein (1995) é necessário teorizar as práticas, ou seja, qualquer atividade prática que se assuma pressupõe alguma posição teórica. Pelo contrário, toda afirmação teórica tem consequências na prática, mesmo que de forma indireta.

O projeto “Caixa de Leitura” teve como objetivo desenvolver e incentivar o gosto pela leitura e proporcionar um momento de contato com a língua espanhola no contexto escolar. A principal finalidade foi preparar os alunos para o Concurso de Leitura em Língua Espanhola, promovido pela Univates, tendo em vista à formação de cidadãos leitores e sua participação em eventos externos à comunidade escolar. As bolsistas do Pibid, com as professoras supervisora e coordenadora, atuaram na execução do projeto e na divulgação do concurso para salientar a importância do ato de ler.

27 Centro Universitário UNIVATES, Letras Espanhol, CAPES. Acadêmica da Instituição Univates, curso de Letras; Letras/espanhol ;adri.kremer@gmail.com.

28 Orientadora: lauravero@univates.br

29 Apresentadoras

Dessa forma, os alunos do 3º ano do E. E. E. M. Guararapes se sentiram motivados com o recurso pedagógico, o que acabou despertando o interesse pela expressão escrita e oral, elevando, desse modo, a sua participação nas aulas.

A partir da vivência dos textos, através das leituras, da própria imaginação do leitor e da utilização dos recursos linguísticos, os alunos, com o auxílio das bolsistas, se apropriaram do código e seus sons e passaram a sentir-se motivados e confiantes, melhorando, assim, a sua desenvoltura tanto na leitura como na escrita.

DESENVOLVIMENTO

As atividades foram planejadas e aplicadas no decorrer do ano letivo de 2014, sempre com base no planejamento e nos conteúdos programados pela professora titular (supervisora), e, partindo das observações realizadas semanalmente.

Foram realizadas diferentes intervenções nos 3º anos A e B do Ensino Médio Politécnico de uma Escola Estadual. Dentre as atividades propostas foram realizados momentos de leitura silenciosa, promovidos pela escola, nos quais a professora supervisora e as bolsistas disponibilizavam os textos da “Caixa de Leitura” que objetivou, além da aprendizagem e acréscimo de novos vocabulários, o aprimoramento da oralidade. Assim, a prática permitiu aos alunos a ampliação de sua competência leitora na aprendizagem de uma segunda língua.

Essa proposta foi significativa, pois permitiu um trabalho mais amplo focado na desenvoltura da habilidade leitora e auditiva, bem como na percepção de distinguir as diferentes formas de pronúncia em distintas localidades que tem a língua espanhola como idioma oficial.

A “Caixa de Leitura” continha diversos gêneros textuais, todos em língua espanhola, tais como tirinhas, contos, fábulas, poemas e alguns textos informativos, lidos em momentos disponibilizados pela instituição; dessa forma, os alunos tiveram contato com textos variados durante o tempo permitido, auxiliados pela supervisora e bolsistas que selecionaram os mesmos, a partir de pesquisas em livros didáticos e em diversas páginas de internet, onde se encontra essa variedade de gêneros textuais.

Os textos utilizados pelo projeto tiveram como intuito formar cidadãos críticos conhecedores de uma nova cultura, pois partem de materiais autênticos que permitem essa aproximação com a língua e a cultura como propõem os PCNs do EM:

[...] é preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que um a língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos. (2000, p. 30).

Assim, os textos em Língua Espanhola, em sua maioria literários, são um excelente recurso para as aulas de leitura, pelo seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico, como defendem Mendoza (2007) e Santos (2007). Além disso, promovem a formação crítica, caracterizada pela negociação de sentido que esse tipo de texto permite.

Os textos literários permitem aperfeiçoar a leitura, a compreensão, a escrita, e o vocabulário, pois sabe-se que a literatura está diretamente vinculada à língua e como um valioso recurso deve sempre que possível ser utilizada em sala de aula, de modo também a ampliar o conhecimento de mundo do aluno, aproximando-os da cultura, da arte, da história e da geografia de uma região, assim como de outros textos.

Por outro lado, percebemos que durante as aplicações os alunos se entregaram à leitura dos textos propostos, pois lhes atribuíram algum sentido, facilitando, posteriormente, que os alunos se apropriassem também dos textos determinados pelo concurso de leitura no qual alguns participaram.

Segundo Lajolo (1982), a leitura não é um jogo de adivinhações, precisamos atribuir um significado ao texto, relacionando-os a outros textos, percebendo o sentido nele contido e, assim podemos entregar-nos a essa leitura, rebelar-nos ou propor outra não prevista no texto.

AVALIAÇÃO/DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Segundo Fourés e Harfuch (2003), as observações e intervenções têm como propósito analisar e interpretar os diferentes processos de ensino aprendizagem e a aprendizagem que se produz no cotidiano da sala de aula.

Percebeu-se com as observações, intervenções e efetiva participação no projeto proposto pelas bolsistas, que o interesse dos alunos melhorou em comparação às aulas regulares, pois através da prática leitora é possível aprimorar as destrezas linguísticas, além de propiciar um clima descontraído, favorável à aprendizagem e necessário para o bom desempenho em sala de aula.

A leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2006, p. 30).

A proposta da “Caixa de Leitura” agregou conhecimento de diversas áreas e ainda pudemos usar nossa criatividade para planejar diferentes práticas de ensino. Como bolsistas de iniciação à docência, adquirimos novos olhares sobre o espaço que nos permitiu relativizar nossas crenças e preceitos sobre o que deveria acontecer na sala de aula.

O projeto proporcionou uma participação mais efetiva dos alunos em aula, mantendo-os em contato com diferentes gêneros textuais, imergindo na vida social e cultural de diversas nacionalidades. A utilização dos textos veio a somar na fixação dos conteúdos, bem como na ampliação de novos vocábulos, que despertaram a vontade e o desejo de aprender mais sobre a língua e a cultura espanhola.

O ensino trabalhado a partir de leituras, além de oportunizar a aprendizagem de uma língua estrangeira de modo eficaz, possibilita a criação de um contexto favorável dentro da sala de aula, para que a aprendizagem seja significativa para o aluno.

Um dos resultados mais evidentes foi a participação dos alunos no I Concurso de Leitura em Língua Espanhola que ocorreu dia 09 de outubro de 2014, no Centro Universitário UNIVATES. Bolsistas festejaram com muita alegria a primeira colocação na modalidade Língua Espanhola que foi conquistada com êxito pelo aluno Felipe Frehlich – 3º ano. Abaixo as impressões do aluno representante da escola Guararapes:

- “Achei muito legal participar do concurso e é muito diferente estar lá; foi uma oportunidade de mostrar que a escola tem seu potencial e que cada aluno tem que se dedicar, a oportunidade existe para todos. Cada um tem que se diferenciar, eu cheguei lá e encenei o poema, não apenas li, então acredito que esse foi o meu diferencial.”

REFERÊNCIAS

EDELSTEIN, G. y A. Coria. **Imágenes e imaginación**. Iniciación en la docencia, Buenos Aires. Kapelusz, 1995.

FOURÉS Cecilia y HARFUCH Silvia. **Un análisis de las intervenciones docentes en el aula**. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIII, núm. 4, 4º trimestre, 2003, pp. 155-164. Centro de Estudios Educativos, A. C. México.

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

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MENDOZA, A. F. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**. In: Cuadernos de Educación 55. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

SANTOS, A. C. **El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica**. In: Anuário brasileiro de estudos hispânicos, n. 1. Embajada de España en Brasil. Madrid: Consejería de Educación. 2007.

“ENTÃO GALERA, AGORA É A HORA DA EXPERIÊNCIA MALUCA”

Aline Warneski³⁰Fiama Cristina Kern³¹Elias João de Melo³²

Raquel Welinski de Abre

Daniela Tomio

Resumo: *“Quando finalmente realizamos um experimento, não podemos senão atribuir um grande valor ao conhecimento adquirido. Em um momento ou em outro, todos nós já aprendemos alguma coisa por conta própria [...]. Sentimos uma alegria e satisfação [...] quando conseguimos explicar algo que realmente conhecemos. Acho que essa empolgação é um dos grandes motivos pelos quais as pessoas se dedicam a ciência”.* Essa empolgação citada pelo físico Alan Lightman, é o que podemos observar nos estudantes do Clube de Ciências Aventureiros do Conhecimento da E.B.M Professor João Joaquim Fronza localizado em Blumenau – SC, coordenado por um professor e bolsista do PIBID de Ciências e por acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional de Blumenau – FURB, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O Clube de Ciências é uma atividade extracurricular, onde desenvolvemos, entre diversas atividades, a atividade denominada “experiência maluca”. A “Experiência Maluca” objetiva estimular nos estudantes o interesse da descoberta e a responsabilidade. Os estudantes devem levar alguma experiência científica do seu interesse para apresentar ao restante do Clube, além da prática que será apresentada, o estudante deverá levar a explicação do que aconteceu durante o processo. Desenvolvemos essa atividade utilizando como base o método científico, que foi ensinado aos clubistas: devemos iniciar com uma pergunta da qual queremos a resposta, a partir daí desenvolvemos uma hipótese e método até conseguirmos encontrar a resposta. Instigando os estudantes a desenvolverem pensamentos crítico, aumentando o desejo de explorar e descobrir coisas novas, pois em todas as atividades do Clube, incentivamos os clubistas a serem participativos, tentando mudar a ideia de que apenas os professores têm algo a ensinar, e os estudantes apenas podem aprender. O objetivo desse trabalho é relatar a experiência que nós, professores em formação, estamos adquirindo ao observar a realização das experiências malucas realizadas pelos estudantes, apontando a relação da teoria e prática, fazendo com que possibilite a construção de novos conhecimentos e reorganizando os anteriores, trabalhando e visando um processo construtivo de novos conceitos para futuros formadores de opiniões.

Palavras-chave: Clube de Ciências. Método científico. Práticas de ciências.

INTRODUÇÃO

Em virtude de o ambiente social estar em constante movimentação e transformação, é evidente que a escola necessita passar por mudanças de forma cada vez mais rápida, pois dentre sua função social está a integração de espaços de aprender novos conhecimentos, sejam eles, científicos ou tecnológicos, com a construção de conhecimentos práticos e teóricos.

Nesse contexto, inserem-se os Clubes de Ciências que procuram realizar atividades de educação e divulgação científica, com a intenção de despertar ou incentivar o interesse dos estudantes pela ciência, contribuindo para o desenvolvimento individual e social e suas relações, cada vez mais complexas, com o cotidiano. Ainda, os clubes de Ciências podem favorecer a formação de leitores mais reflexivos, buscando com autonomia ler sobre ciência para alcançarem seus próprios objetivos, como também, se posicionarem sobre as aplicações e implicações dos conhecimentos científicos e tecnológicos em nossa sociedade, no exercício da cidadania.

Nesta direção, concordamos com Japiassu (1983, p. 17) que afirma:

Se temos que ensinar algo a nossos alunos, que lhe ensinemos a pensar, que lhe ensinemos a aprender, a se construírem e a se reconstruírem, a fazerem perguntas e questionarem o já sabido. Porque constitui tarefa do educador provocar nos alunos desequilíbrios ou necessidades psicológicas, desejo de pesquisa, espírito de busca, sede de descoberta (1983, p. 17).

Com esse propósito é organizada, dentre outras atividades do Clube de Ciências Aventureiros do Conhecimento, o momento da “Experiência Maluca”. Esta atividade investigativa é de responsabilidade dos próprios estudantes/clubistas, desde o comprometimento de levar os materiais necessários, realizar o experimento em si, provocar a reflexão sobre o acontecido até a apresentação da interpretação do fenômeno a partir da teoria. Este processo é utilizado como mote para reflexão da importância do uso do método científico como ferramenta essencial de promoção do conhecimento científico.

30 Universidade Regional de Blumenau – FURB, Ciências Biológicas, PIBID, alinewkw@gmail.com

31 Universidade Regional de Blumenau – FURB, Ciências Biológicas, PIBID, a_fiamacristina@hotmail.com

32 Professor supervisor PIBID, eliasaventureiro1@gmail.com

Este artigo socializa esta atividade do Clube de Ciências, como apresenta este espaço de educação científica de crianças e adolescentes de uma escola pública. Para isso, primeiramente apresentamos um aporte teórico que nos orientou e na sequência descrevemos a atividade e a avaliação do processo de aprendizagem envolvido no exercício da “Experiência Maluca”.

CLUBES DE CIÊNCIAS: CONCEITOS E OBJETIVOS

Mancuso, Lima e Bandeira (1996) descrevem um Clube de Ciências como um grupo de estudantes que buscam se aprofundar em assuntos de interesse pessoal, reunindo-se em horários comuns. Os autores afirmam, ainda, que se caracteriza como um local onde os participantes podem trocar ideias e realizar suas reuniões, leituras e, além disso, pesquisar dentro da própria comunidade.

Os Clubes fornecem condições apropriadas para os estudantes aprenderem uma nova cultura, por meio de discussões, debates e observações sobre aspectos éticos e morais da produção científica. Além disso, diferentemente do estudo de ciências comumente aplicado em sala, privilegiam a vivência e a experimentação, condições essenciais para se alcançar o entendimento e o uso da linguagem científica. Este contexto permite uma forma mais abrangente de aprendizado dentro de um processo de alfabetização científica.

Segundo Schroeder et al.,

A alfabetização científica é compreendida como um processo que conduz os estudantes a níveis mais sofisticados de conhecimentos, o que caracterizaria uma cultura científica, frente às complexidades determinadas pela evolução científica e tecnológica do mundo moderno, suas aplicações, consequências e limitações (MENEZES, C.; SCHROEDER, E.; SILVA, V. L. S., 2012, p. 815).

Neste espaço de educação científica, os estudantes têm a possibilidade de apreender uma cultura científica, por meio de discussões, debates e atividades investigativas, na direção da alfabetização científica. “Ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo” (CHASSOT, 2003, p. 91)

Pode-se ressaltar que os clubes de ciências apresentam como oferta um espaço e suporte para o aprofundamento da curiosidade, o incentivo à interação com o seu meio, o estímulo para que o indivíduo possa identificar, questionar e procurar soluções para os problemas do seu contexto.

Dentre as atividades desenvolvidas pelos Clubes de Ciências destacamos neste artigo, os experimentos.

OS EXPERIMENTOS COMO PRÁTICAS INVESTIGATIVAS NO CLUBE DE CIÊNCIAS

As práticas experimentais são uma opção para a aprendizagem científica. A utilização da experimentação em situações de ensino estimula os estudantes a emissão de hipóteses como atividade central da investigação científica, neste contexto tem destaque o desenvolvimento da habilidade de formulação de hipóteses durante a realização do experimento.

Segundo os Parâmetros Nacionais Curriculares – PCN, a busca de variadas fontes de informações permite que o estudante obtenha informações para a elaboração de suas ideias e atitudes, contribuindo “para o desenvolvimento de autonomia com relação à obtenção do conhecimento. São modalidades desse procedimento: **observação, experimentação, leitura, entrevista, excursão ou estudo do meio**” (PCN 04, p. 78, grifo nosso.)

O trabalho experimental torna-se interessante por diferentes aspectos, mas é preciso que traga um significado para a construção teórica de um determinado conhecimento, não apenas para que possa ser comprovada determinada ideia a cerca deste conhecimento, mas para ser estudada, discutida, e até modificada. Como afirmam Reginaldo, Sheid e Gullich (2012, P.11): “A relação entre a teoria e a prática é uma via de mão-dupla, na qual se vai dos experimentos à teoria e das teorias aos experimentos, para contextualizar, investigando, questionando, retomando conhecimentos e também reconstruindo conceitos.”

Portanto a experimentação incentiva e aprimora a investigação científica, desperta o interesse dos estudantes para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e proporciona a percepção de conceitos básicos, além de possibilitar um contato direto entre o educando e os fenômenos da natureza.

CLUBE DE CIÊNCIAS AVENTUREIROS DO CONHECIMENTO

O Clube de Ciências Aventureiros do Conhecimento é composto por estudantes do 6º ao 9º ano, por um Professor de Ciências e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID), licenciandos do curso de Ciências Biológicas na Universidade Regional de Blumenau/FURB. Este projeto tem por objetivo propiciar aos clubistas experimentarem o fazer científico de forma significativa, estimulando a troca e construção coletiva do conhecimento e possibilitar a formação de um olhar histórico e crítico sobre a ciência. Evidenciamos, também, um contexto de educação libertadora para a formação da autonomia, procurando desenvolver atividades que possam permitir aos participantes decidirem coletivamente os rumos do Clube de Ciências por meio de um processo de autogestão.

O clube visa ainda transformar o espaço de encontro num espaço de participação e construção coletiva, onde teoria, prática e realidade são inseparáveis. Pois, é um meio de alcançar e organizar o conhecimento que se traduz no reconhecimento e integração de saberes proveniente de diferentes concepções. Procurando relacionar com um movimento entre, através e além das disciplinas, abrangendo pontos em comum nos saberes formais e informais, ocupando ambientes livres para gerar novas ideias e entender que através das diferenças construímos um espaço de trocas.

A ATIVIDADE EXPERIÊNCIA MALUCA

A atividade Experiência Maluca surgiu por pedido dos clubistas, alguns experimentos já haviam sido realizados no Clube, mas não faziam parte de sua rotina semanal. Muitos clubistas se interessavam pela atividade, levando o grupo a decidir por tornar a atividade parte do cotidiano do Clube. O nome Experiência Maluca também foi uma escolha dos clubistas.

Para a realização da Experiência Maluca, um clubista, pré-determinado no encontro anterior, se responsabiliza por pesquisar e trazer um experimento científico para apresentar ao restante do grupo. No momento da apresentação, o clubista inicia o experimento identificando todos os materiais e explicando passo a passo o que está sendo realizado enquanto os demais clubistas assistem à realização do experimento.

Depois que o clubista que está apresentando, termina de realizar a sua experiência, ele faz perguntas como: “O que vocês acham que aconteceu?; por que isso aconteceu?”, além de outros questionamentos que podem surgir dos demais clubistas e professores. A partir deste momento começam a surgir às hipóteses, instaurando-se um processo de debate, muitas vezes mediado pelos próprios estudantes. Durante este processo, que é o ponto alta desta prática, as discussões podem se tornar acaloradas e até, em alguns momentos, apaixonadas.

Neste contexto, com auxílio do clubista realizador da experiência maluca, apresenta a explicação que pesquisou sobre o acontecido, as hipóteses são comprovadas ou rejeitadas pelo grupo, e tem papel importante o clubista responsável pelo experimento que pesquisou e a princípio é quem detêm maior conhecimento sobre o tema. Também os professores desempenham importante papel neste momento quando frisar os critérios científicos são cuidados essenciais no processo de construção do conhecimento. Ao final desta etapa é comum surgir a necessidade de aprofundamento da pesquisa.

AVALIAÇÃO/DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A atividade relatada no presente artigo é uma das várias opções que o clube de ciências pode oferecer para os estudantes alfabetizarem-se cientificamente. Com a realização da Experiência Maluca pode-se concluir que os adolescentes participantes do clube têm aperfeiçoado sua maneira de comunicar-se oralmente diante dos demais clubistas, além de melhor problematizar e elaborar hipóteses sobre os experimentos apresentados, a participar de debates de forma organizada, respeitando a opinião dos demais. Observou-se, também, que os estudantes passaram a expressar suas opiniões, elaborar mais perguntas de forma mais complexa e ampliar a visão científica do mundo ao seu redor, sugerindo que os métodos pedagógicos empregados, para a realização desta atividade, estão mostrando exitosos quanto estímulo ao pensamento autônomo.

Para os professores em formação, a experiência de participar de um Clube de Ciências com foco nos métodos aqui apresentados, possibilita a reflexão mais aprofundada sobre a atividade prática e os significados relacionados ao ensinar e ao aprender, permitindo experimentar novas práticas para o ensino de Ciências.

Além disto, oportunizou a interpretação dos processos de aprendizagem dos estudantes na perspectiva de que aprendam a utilizar os conhecimentos científicos aprendidos na escola como instrumentos que ofereçam novos significados e percepções sobre o mundo, criando outras possibilidades de interação com o cotidiano, para uma emancipação social e cultural, possibilitando uma compreensão da realidade mais complexa e interessante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4 ed. Ijuí: UNIJUI, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2009

LIGHTMAN, A.; **Viagens no tempo e o cachimbo do vovô Joe**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MANCUSO, R.; LIMA, V. M. R.; BANDEIRA, V. **Clubes de Ciências: criação, funcionamento, dinamização**. Porto Alegre: Ed. SE/CECIRS, 1996.

MENEZES, C.; SCHROEDER, E.; SILVA, V. L. S. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME. **Clubes de ciências como espaços de alfabetização científica e ecoformação**. v. 7, n. 3, p. 811-833, 2012

REGINALDO, C. C.; SHEID, N. J.; GÜLLICH, R. I. C. **O ensino de ciências e a experimentação**. In: IX ANPED Sul, 2012.

EXPERIÊNCIA COMO BOLSISTA DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Paula Reges Bastos³³Vera Lucia Trennepohl³⁴

Resumo: O texto tem como objetivo refletir sobre alguns estudos e experiências vivenciadas pela acadêmica do subprojeto de História no Programa de Iniciação à docência – Pibid/Capes. Como graduanda do curso de História – licenciatura – da Unijuí, participa, desde outubro de 2014, como bolsista do Pibid, das atividades desenvolvidas tanto na universidade quanto na escola. Desse modo, foi designada para conhecer e interagir com professores e alunos da Escola Estadual de 1º Grau Centenário, situada em Ijuí-RS, tendo, desde a sua ligação ao Programa, acompanhado, de forma mais efetiva, o 6º ano, turma B, na disciplina de geografia, que acontece nas segundas-feiras à tarde. Assim, tem-se como objetivo relatar algumas aulas vivenciadas bem como demonstrar a importância desse Programa no processo de formação dos professores. O relato é qualitativo, construído a partir do que a acadêmica pode observar e vivenciar nas atividades desenvolvidas em uma fase mais inicial do Programa, recorrendo a anotações, resumos e documentos. Para a reflexão são utilizados autores como Freire (1996), Fonseca (1997) e Cassasus (2002). Dentre as atividades desenvolvidas destaca-se a chegada à escola e a apresentação aos professores e funcionários bem como à escola propriamente dita, acompanhando uma aula de geografia. O assunto tratado foi os *Biomassas do Brasil*. Outra atividade foi a gincana, que envolveu os alunos do 6º ano bem como os professores de matemática, português e geografia e os bolsistas do Pibid. Essas aulas servem de exemplo de como podemos utilizar métodos simples, porém altamente eficazes, a fim de tornar as aulas atrativas, e trazem o aluno como participante e o fazem interagir com o conteúdo. Creio que quando é oferecida essa oportunidade ao graduando, de aprender ensinando, é aberto a ele um caminho novo. Uma nova “fonte do saber” é fornecida e vem a maximizar a formação acadêmica deste aluno. Como afirma Freire (1996, p. 25): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.”

Palavras-chave: Pibid. Docência. Relatório. Experiência.

INTRODUÇÃO

Ao analisar a História da educação brasileira fica perceptível a evolução do ensino no país durante as últimas décadas, principalmente no aspecto do seu processo de universalização. Partimos de uma educação jesuítica destinada à classe abastada e, portanto, a uma minoria populacional, até a construção de políticas educacionais que abrangem todos os brasileiros independentemente de classe social.

No Brasil Colônia o acesso e a permanência na escola eram diametralmente opostos ao que experimentamos no século 21, e a educação estava longe de ser destinada a todos. A população era composta por uma minoria de donos de terra e uma maioria de agregados e escravos. De acordo com Romanelli (1983, p. 33-34), a educação era dirigida “a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada à educação escolarizada”. Ainda, segundo o autor, o “ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.”

Atualmente, é grande a preocupação dos cidadãos brasileiros e de seus representantes quanto à educação das crianças, dos jovens e dos adultos. Nossos legisladores incluíram várias das aspirações da sociedade brasileira na Constituição Federal, promulgada em 1988. Em relação à educação, pode-se destacar o que consta no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Vale ressaltar, também, o que está no artigo 206 da Constituição, no inciso I, que estabelece como um dos princípios a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Pode-se destacar que nas últimas décadas avançou-se no processo da ampliação do acesso, porém isso deve vir acrescido da busca de uma educação de qualidade. Casassus lembra que:

Até o final da década de 80, as políticas estavam voltadas fundamentalmente para desenvolver o sistema mediante sua expansão, quer dizer: construir mais salas de aula, aumentar o número de turnos por escola e, assim, oferecer mais vagas nas escolas para acolher todas as crianças que nelas quisessem ingressar. No início dos anos 90, os governos declararam que a meta de oferecer uma vaga a cada menino ou menina que a deseje foi alcançada. Produz-se, então, uma guinada na política, orientando-a não mais para a expansão quantitativa do

33 Graduanda do curso de História da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) e bolsista da Pibid/Capes. paula.reges.bastos@gmail.com

34 Graduanda em Licenciatura em História. Doutora em Educação nas Ciências pela Unijuí. Coordenadora do Programa de Iniciação à Docência – Pibid/Capes – pelo subprojeto da História da Unijuí. Professora do curso de História da Unijuí. verat@unijuí.edu.br

sistema, mas para assegurar o sucesso escolar, quer dizer, elevar a qualidade da educação. Desde então, o objetivo de melhorar a qualidade da educação não deixou de ser o objetivo principal declarado das políticas educacionais de todos os governos da região (2002, p. 28).

Embora haja grande dificuldade para se definir *o que seria* uma educação de qualidade, especialmente *em que seria* essa tal qualidade, e longe de tentarmos, neste texto, fornecer uma resposta, acreditamos que, para alcançarmos esse objetivo, torna-se necessário uma atenção especial ao processo de formação dos professores. Esse aspecto pode representar um diferencial e cooperar para melhorar o ensino das diversas áreas do conhecimento.

Dessa forma, pensamos que uma formação de qualidade dos professores vem, em muito, auxiliar no processo educacional. Essa questão tem preocupado tanto governos quanto universidades, que buscam produzir soluções aos obstáculos enfrentados, contribuindo, deste modo, para elevar a qualidade na formação desses profissionais. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid – tem como um de seus propósitos contribuir nesse processo, exposto pelo Ministério da Educação por meio da Portaria Normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009, como sendo “uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O Programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.”

Esse Programa possibilita que os alunos de Graduação tenham um contato antecipado com o seu campo de trabalho e, assim, um aprendizado mais completo e uma rica experiência, conhecendo a realidade da escola e da área em que atuarão. O Pibid oportuniza também uma aproximação entre a universidade e a escola. A universidade, ao aproximar-se da escola, tem a oportunidade de incorporar as vivências e saberes obtidos no cotidiano escolar, bem como a escola tem a oportunidade de aproximar-se dos conhecimentos produzidos na universidade. Diante disso, percebemos que, para a execução desse Programa, são demandados inúmeros esforços e um real comprometimento, tanto no âmbito da universidade quanto no da escola. Os benefícios igualmente são sentidos por todos que cooperam de algum modo no processo de introdução/execução do Programa. Nessa perspectiva teórica, o professor não é um transmissor de conhecimento, mas um produtor de saber, de conhecimento.

REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA

A experiência vivida por nós no subprojeto Pibid/História da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí – foi desenvolvido na Escola Estadual de 1º Grau Centenário, situada em Ijuí – RS. O projeto Pibid/História teve início no mês de março de 2014, mas tivemos a oportunidade de integrar o grupo em outubro de 2014. Desde então, temos participado de atividades desenvolvidas na universidade, na escola e no Museu Antropológico Diretor Pestana. A abordagem metodológica é qualitativa.

Em uma primeira visita à escola nos foi oportunizado conhecê-la em sua estrutura física, como salas, biblioteca e laboratórios, e seus turnos de trabalho³⁵. Para conhecermos de forma aprofundada a escola, foi importante ler o Projeto Político Pedagógico – PPP – bem como o Regimento Escolar. Estudar esses documentos possibilitou-nos saber mais a respeito da escola, auxiliando-nos no desenvolvimento das atividades nos meses seguintes. Ressaltamos que no Regimento Escolar foram encontrados os direitos e deveres de todos que convivem no ambiente escolar, suas responsabilidades e atribuições. É importante frisar novamente que o conhecimento obtido pela leitura de todos esses documentos, serviu de base para entendermos melhor o ambiente escolar, no que contribuiu, também, a leitura de documentos oficiais, que possibilitou a compreensão da educação do Brasil, seus objetivos e suas perspectivas teóricas, bem como a História educacional de nosso país.

Outra atividade desenvolvida ocorreu no Museu Antropológico Diretor Pestana, momento em que realizamos uma pesquisa sobre a História da escola, dando todos os elementos para conhecer o ambiente e a realidade em que estava inserida. Nesta pesquisa foi possível constatar e tomar ciência do quanto ela foi almejada pela comunidade, quando os moradores se uniram para garantir uma escola para as suas crianças, seus adolescentes. Em 1983 é assinado o Decreto de criação da escola sancionado em 1984 e, em 1990, ocorre a inauguração da mesma. Seu primeiro nome foi Núcleo Habitacional Cohab/Promorar. Posteriormente passou a ser chamada de “Escola Estadual de Ensino Fundamental Centenário”.

Concluídas essas atividades, tivemos a oportunidade de observar algumas aulas que iniciaram no dia 28/10/2014 e se encerraram em 17 de novembro de 2014. Acompanhamos as atividades desenvolvidas no 6º ano B, na disciplina de geografia. A orientação foi de assistir as aulas, auxiliando somente se a professora desejasse. Nesta época, a escola era de turno integral, ou seja, os alunos nela permaneciam nos turnos da manhã e da tarde, com direito a lanches e almoço. Em virtude disso, possibilitava diversas atividades recreativas, além das matérias do currículo.

Ao conhecermos a turma do 6º ano houve apresentação pela professora aos alunos. A sala de aula estava dentro da perspectiva que conhecemos no Brasil, composta basicamente por um quadro-negro situado na parte da frente, a mesa

35 Em 2014 a escola era de tempo integral, mudando em 2015.

do professor, que era maior e diferente da dos alunos, e uma estante com livros. As carteiras dos alunos eram dispostas em fila de frente para o quadro.

Dentre as atividades desenvolvidas pela professora, a seguir destacamos algumas.

A professora, ao tratar sobre o assunto acerca dos Biomas do Brasil, optou por abordá-lo mediante diferentes atividades. Primeiramente ela conduziu a aula da seguinte forma: utilizando-se de recursos de multimídia ofertados pela escola, ela reproduzia um trecho de um vídeo que tratava acerca de um determinado bioma e, logo após era, então, realizada a apresentação das pesquisas feitas pelos alunos acerca do tema proposto. Cada dupla de alunos apresentava o seu trabalho, contemplando o estudo e análise de todos os biomas, e assim sucessivamente, até contemplar todos os biomas do Brasil.

Para aprofundar os estudos sobre os biomas, a professora propôs uma atividade em que os alunos foram desafiados a responder um conjunto de perguntas relacionadas ao tema. Para desenvolver a atividades utilizaram os livros didáticos de geografia. O trabalho foi realizado em duplas ou trios.

Em outra aula, continuando o debate sobre biomas, a professora propôs uma atividade de observação de plantas encontradas no pátio da escola. Esse pátio é relativamente amplo, possui uma quadra esportiva, um parquinho, muitas árvores e gramado. Lá os alunos ficaram em grupos conforme suas afinidades enquanto observavam e realizavam as suas anotações. Muitos dos estudantes desenharam a vegetação e a classificaram no caderno.

Feitas as observações e anotações, os alunos retornaram para a sala de aula, momento em que a professora fez um levantamento dos dados por eles obtidos. A partir disso, fez uma caracterização do Bioma, relacionando com o que se percebe a nível local. Ainda, posteriormente, foi realizada a correção das questões respondidas na aula anterior.

Na perspectiva do que foi proposto pela professora, recorremos a Fonseca que, ao analisar as disciplinas escolares, destaca:

O professor como produtor de conhecimentos, a escola como produtora de cultura, eis a tônica destes debates, em contraposição às leituras dos anos 60 e 70, que imputavam à escola e ao professor a tarefa de meros reprodutores de saberes e ideias, produzidos sobretudo pelas esferas dominantes na sociedade (1997, p. 26).

Além da atividade apresentada anteriormente, participamos de uma gincana realizada pela escola, que envolveu os alunos das duas turmas do 6º ano. A atividade foi proposta pelos professores de matemática, português e geografia, contando também com o envolvimento dos graduandos vinculados ao Pibid dos três subprojetos.

Os professores e os pibidianos se reuniram na escola, na sala de matemática, para definir as orientações gerais da atividade. Todos foram até uma chácara situada nos arredores da escola, onde foi realizada a gincana. Os alunos, separados em grupos, denominaram suas equipes, formularam um grito de guerra e também fizeram uso de faixas coloridas de tecido.

Ao chegarmos ao local, nos deparamos com um lugar amplo e muito arborizado, o que propiciou uma mudança do espaço comum com o qual eles estavam habituados. Os alunos mantiveram-se cada um em seu respectivo grupo em frente aos professores. Para desenvolver as atividades, um representante de cada equipe se dirigia aos professores, que passavam as devidas orientações. O representante devia, então, retornar ao grupo e repassar a eles as informações e, a partir daí, todos iniciavam as atividades, que estavam voltadas para a resolução de problemas matemáticos, de separação de sílabas e do correto emprego das letras “j” e “g”. Foram também encaminhadas atividades de recreação, como dança da cadeira e corrida do saco, e outra em que apenas um de cada grupo participou: leitura de trava-línguas.

Mesmo nesse ambiente, o envolvimento dos alunos ocorre de forma diferenciada. Percebemos isso tanto nas atividades propostas em sala de aula quanto nas propostas em outros espaços.

CONCLUINDO O NÃO CONCLUÍDO

Em relação à escola, pode-se destacar que o corpo docente está preocupado com o bem-estar do aluno, aproveitando-se muito bem dos recursos de que a escola dispõe. Os alunos puderam desfrutar de atividades lúdicas, recreativas e de observações, o que enriqueceu em muito o seu aprendizado. Essas aulas foram o exemplo de como podemos utilizar métodos simples, porém altamente eficazes, a fim de tornar as aulas atrativas, trazendo o envolvimento e engajamento dos alunos nas atividades. Isso vem ao encontro do que Karnal afirma acerca do ensinar História, mas que pode, de certa forma, contemplar as demais disciplinas. Ele assim assevera:

Que seja dito e repetido à exaustão: uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada (2004, p. 9).

As atividades propostas pelos professores refletem uma nova perspectiva teórica, combinando várias estratégias de ensino para que o aluno consiga, de certa forma, relacionar o que está estudando com a realidade em que está inserido.

A experiência por nós vivenciada oportuniza ao graduando que aprender ensinando é abrir um novo caminho, uma nova “fonte do saber”, maximizando a sua formação. Como destaca Freire,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (1996, p. 25).

Esse ensinar ao aprender e aprender ao ensinar de Freire torna-se um dos diferenciais na formação do acadêmico que é integrante do Pibid. Trata-se de poder aprender e, quem sabe, até mesmo compartilhar conhecimentos com os professores da própria escola e pôr em prática os saberes aprendidos na Graduação. O acadêmico vinculado a esse Programa, ao invés de adentrar na sala de aula apenas no momento de estágio, que se dá normalmente nos últimos semestres do curso, poderá vivenciar e conhecer, desde o início de sua Graduação, o ambiente escolar.

Nosso país anseia por uma Educação de qualidade elevada que seja ofertada a todos. Uma das formas de se elevar a qualidade de ensino, sem dúvida, é fornecendo uma formação de qualidade aos professores. E essa é uma das finalidades do Pibid. De acordo com os dados de 2014 fornecidos pela Capes, o Programa atualmente possui 284 Instituições de Ensino Superior – IES – participantes e um total de 313 projetos, além de conceder um total de 90.254 bolsas. Realmente, trata-se de um Programa de grande relevância e que gera expectativas de melhoria à nossa Educação.

REFERÊNCIAS

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano Editora, 2002.

FONSECA, Selva G. **Ser professor no Brasil**. História oral de vida. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**. Conceitos, práticas e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. Pibid. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1983.

HISTÓRIA E LITERATURA DE CORDEL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Laécio S. Malta³⁶

Valéria Marta Ribeiro Soares³⁷

“Não queremos servir à história, senão na medida em que ela sirva à vida.”
Friedrich Nietzsche

Resumo: O projeto “história e literatura de cordel: diálogos possíveis”, realizado com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Estadual Edith Machado Boaventura da cidade de Feira de Santana, assume uma proposta que surge dentro do PIBID interdisciplinar, partindo do pressuposto que a utilização da literatura de cordel – gênero literário popular escrito na forma rimada – em diálogo com a história, contribui de forma significativa tanto para a produção do conhecimento histórico como para o desenvolvimento da leitura e escrita. O objetivo deste projeto é trabalhar orientações de pesquisa e introduzir aos conhecimentos históricos, partindo das experiências dos sujeitos envolvidos com o seu espaço social, buscando não apenas a leitura de mundo, mas, a partir desta, o desenvolvimento da leitura e escrita da palavra. Inicialmente o projeto teve como ponto de partida o conhecimento do espaço escolar e dos estudantes que a compõe, uma vez que, como nos sugere Maurice Tardif, para os estudos dos saberes profissionais da docência torna-se pertinente inserir-se nas escolas. Em seguida, foi realizada a construção e elaboração de forma coletiva do projeto, o qual foi dividido em alguns momentos: **1º momento** – solicitação de uma pesquisa sobre as histórias dos bairros dos estudantes, com o objetivo de, a partir dessas histórias, construir em sala de aula um cordel sobre os bairros, valorizando dessa forma a história local. **2º momento** – acolhimento e abertura da oficina com a realização de um recital de cordel, momento de sensibilização para início do projeto. **3º momento** – exposição de audiovisual sobre a história do cordel, trazendo um dos temas mais recorrentes na literatura, o Nordeste. **4º momento** – Consideração da importância de investigar o que é de domínio dos alunos e quais são as suas hipóteses explicativas sobre o Cordel, uma vez que, compreendemos que o estudante está inserido em um contexto de aprendizado amplo e conseqüentemente possui narrativas influenciadas pelo meio em que vive. **5º momento** – apresentação sobre o Cordel e exemplos de cordéis produzidos na região Nordeste, cordelistas feirenses, iniciando a construção de cordel sobre a história dos bairros, com o objetivo de inserir os estudantes nesse mundo da escrita poética e de produzir conhecimento histórico. O projeto teve como culminância a produção de cordéis, obtendo como resultado o desenvolvimento do pensar historicamente, leitura e escrita dos estudantes, sendo os cordéis produzidos, apresentados na própria escola, aos estudantes e à comunidade escolar.

Palavras-chave: História. Conhecimento histórico. Literatura de cordel. Espaço escolar.

A iniciação à docência compreende a relevância do contato dos futuros professores com o espaço escolar, uma vez que, para os estudos dos saberes profissionais da docência torna-se pertinente inserir-se nas escolas, ter um contato maior tanto com o espaço escolar como com os estudantes, principais sujeitos nesse processo de aprendizagem histórica, buscando dessa maneira, colocar em prática desde o início o que nos sugere Maurice Tardif, quando nos diz que,

[...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc. (2000, p. 12).

Inserir-se no espaço escolar, entretanto, requer uma compreensão do mesmo como um espaço de produção de conhecimento, com modos de fazer e saber que lhes são próprios e específicos, resultantes de um contexto composto por sujeitos com uma experiência histórica diferenciada, o que torna relevante o entendimento das escolas, como espaços socioculturais, que segundo Juarez Dayrell³⁸,

36 Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana. laecioxp@hotmail.com

37 Possui mestrado em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2007). Atualmente é professor assistente da disciplina Língua Latina na Universidade Estadual de Feira de Santana. lelasoares@oi.com.br

38 DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural.

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças, conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (2000, p. 12).

Uma vez que é relevante a compreensão do espaço escolar, com o objetivo de dar seguimento a nossa iniciação à docência, realizamos uma visita à Escola Estadual Edith Machado Boaventura, localizada na rua da primavera 2770, no bairro Pampalona, na cidade de Feira de Santana-BA. O centro de ensino possui Ensino Fundamental, Ensino Médio – Formação geral, Tempo Formativo II Eixo IV, Tempo Formativo II Eixo V, Tempo Formativo II Eixo VI, Tempo Formativo II Eixo VII, atendendo a 1.520 discentes.

A infraestrutura do colégio possui uma ampla área, quadra de esportes, amplo prédio escolar, salas de aula, diretoria e secretaria, sala para os professores, banheiro e área verde. É importante evidenciar a existência de uma sala que atende aos filhos de estudantes do EJA, iniciativa tomada pelos professores e gestores da escola, com o objetivo de evitar e evasão escolar no turno noturno. Possui ainda alguns equipamentos para as situações didático-pedagógicas, como aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojeter e televisor.

A unidade escolar tem desenvolvido alguns projetos e participado de alguns programas, Projeto GESTAR, Projeto Ressignificando, ProEMI, ESTÁGIO REMUNERADO - O TEM (Ministério do Trabalho e Emprego), MAIS EDUCAÇÃO e PROJETOS ESTRUTURANTES.

A escola por nós encontrada convergia com o esperado, pois sabemos que a educação básica enfrenta dificuldades diversas, ainda que, docentes, gestores e estudantes se esforcem cotidianamente para tornar a escola em um espaço ideal de compartilhamento de saberes e de produção de conhecimentos e sentidos.

A realização da elaboração e desenvolvimento do Projeto “História e Literatura de Cordel: diálogos possíveis” realizada no Colégio Estadual Edith Machado Boaventura, com as turmas do EJA, parte do pressuposto de que a utilização da literatura de cordel - gênero literário popular escrito na forma rimada - em diálogo com a história, contribui de forma significativa tanto para a produção do conhecimento histórico como para o desenvolvimento da leitura e escrita.

A escolha do Cordel como recurso no desenvolvimento do pensar historicamente, se deve às diversas possibilidades que a literatura oferece em diálogo com a história, tais como: utilização daquilo que os historiadores chamam de fontes históricas, ou seja, as marcas humanas deixadas ao longo do tempo em espaços diversos, a realização de entrevistas, coleta de relatos orais sobre a origem dos bairros, relação entre história, tempo e espaço, uso de imagens, além do desenvolvimento da leitura e produção textual.

Com o objetivo de alcançar essas possibilidades, o projeto foi composto de diversos momentos, refletindo sobre a relevância em se considerar os diversos ritmos do processo de desenvolvimento cognitivo e da assimilação e acomodação do conhecimento a ser adquirido pelos sujeitos.

O primeiro momento foi considerar a importância de investigar o que é de domínio dos alunos e quais são as suas hipóteses explicativas para os temas a serem estudados, uma vez que compreendemos que o estudante está inserido em um contexto de aprendizado amplo e conseqüentemente possui explicações, ideais, narrativas influenciadas pelo meio em que vive. Como considera TUMA e CAINELLI, o ensino de história deve partir das histórias que circulam fora da escola, ou seja, buscar compreender antes o que os estudantes pensam sobre o mundo para, a partir de então, possibilitar uma formação histórica, fugindo assim de uma formação conteudista.

Iniciamos as atividades com a realização de uma pesquisa sobre as histórias dos bairros dos estudantes, os quais deveriam obter relatos orais através de entrevistas, bem como imagens sobre a região estudada, com o objetivo de, a partir dessas histórias e imagens, construir em sala de aula um cordel sobre o surgimento dos bairros. A coleta desses relatos contribuiu tanto para a valorização da história local como para permitir ao estudante ver-se enquanto sujeito da própria história e pertencente a um contexto social diverso, além de estabelecer paralelo entre a experiência vivida por outros sujeitos e suas memórias passadas com a sua experiência atual.

A realização de um acolhimento e abertura do projeto com a realização de um recital de cordel, sendo um momento de sensibilização para início da oficina, no qual, a escola abriu espaço para que a comunidade tivesse acesso ao projeto, pois compreendemos como indispensável para a construção de uma escola de qualidade, a participação de gestores, estudantes, pais e funcionários. Nesse momento houve uma exposição de audiovisual do cordel sobre o Cangaceiro, trazendo um dos temas mais recorrentes na literatura de cordel, que é o Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, além de investigar o que os estudantes sabiam sobre o Cordel, sendo um espaço de interação e compartilhamentos de experiências e saberes.

A apresentação sobre o Cordel, exemplos de cordéis produzidos na região nordeste e cordelistas feirenses e seus mais diversos temas, bem como a construção de cordel, sua métrica e rima, teve como objetivo, inserir os estudantes nesse mundo da escrita poética, e propiciar um primeiro contato ou um contato diferenciado sobre a literatura.

A PRODUÇÃO DOS CORDÉIS E SEUS RESULTADOS

Os cordéis produzidos pelos estudantes permitiram evidenciar as diversas possibilidades entre a literatura e a história. Após a leitura dos relatos das experiências passadas e da análise das imagens dos bairros, foi solicitado aos estudantes, que produzissem o cordel, forma escrita e rimada, sobre o surgimento dos bairros, contendo sua própria representação sobre, uma vez que,

o sujeito que escreve realiza uma série de operações linguísticas que estão intimamente relacionadas com os processos de funcionamento da consciência, e o ato de escrever favorece a organização do pensamento em suas várias formas (planejamento, revisão, seleção, etc.). (CERRI, 2010, p. 269).

Dessa forma, após essas situações didático-históricas, foi proposto aos estudantes que escrevessem em grupo uma Re-Leitura e Re-Análise do que foi produzido, pois, como nos sugere ainda Aldo de Lima, “ler, compreender, interpretar, criticar sua literatura é um exercício de cidadania, através do qual, estética – histórica – socialmente, ele pode interferir na sociedade como sujeito crítico e criador” (LIMA, 1995, p. 107). Segue um dos cordéis produzidos pelos estudantes:

Do meu bairro eu tenho
Prazer de contar com alegria
Falar da sua grandeza
Que acontece todo dia.

A Pampalona é formada
Por toda sua gente
Tem tanta moça bonita
Que os home fica contente.
Quero falar agora dos bairros
Da Pampalona circunvizinhos
Eles são todos bonitos
Nunca ficam sozinhos.

Tem muitos bairros ao seu lado,
Asa branca e sítio novo
Caraíbas e o campo do gado
Se você quer comprar um boi
Pode comprar logo ao lado.

Pra quem não conhece a Pampalona
Vou te ensinar o caminho

É só perguntar pra alguém Que você chega lá ligeirinho

Chegando à tesoura Você não terá dificuldade É como ir passear
Em uma outra cidade.

Quero falar um pouco Da escola onde eu estudo É no Edith Machado
Que aprendi um pouco de tudo.

Aprendi ler e escrever
E aprendi até a contar

Agora já estou querendo
Até filosofar!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização da história local, partindo da história dos bairros, bem como o uso da Literatura de Cordel em diálogo com a história, apresentou possibilidades para o desenvolvimento tanto do pensar historicamente, como noção de pesquisa e introdução aos conhecimentos históricos, além da leitura de mundo, para a partir desta, desenvolver a leitura e escrita da palavra.

O contato dos estudantes com a comunidade na qual estão inseridos tanto a escola como os sujeitos que a compõe, contribuiu para o desenvolvimento de uma identidade e pertencimento com o local, além de compreender que o lugar possui historicidade, o que pode ser evidenciado pela coleta dos relatos orais. Ainda, através das imagens, possibilitou perceber o processo de mudança do espaço e das relações humanas ao longo do tempo, além da identidade e pertencimento com o lugar estudado; introduz o estudante à prática investigação do contexto social, partindo do seu cotidiano, além de favorecer a uma compreensão mais ampla da história, voltando a atenção para espaços e tempos muitas vezes esquecidos pela perspectiva tradicional da escrita da história.

REFERÊNCIAS

CAINELLI, M.; TUMA, M. *História e Memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em Educação Histórica*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.34, p.211-222, jun.2009 - ISSN: 1676-2584. Acesso:17/02/2014 – 14:12.

CERRI, Luis Fernando. *Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática*. Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LIMA, Aldo de. *Literatura em crise na vida e na escola*. In: *Investigações. Linguística e Teoria Literária*, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, UFP, v. 5, p. 101-109,1995.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação, n. 13, jan/abril, pp. 5-24, 2000.

INTERDISCIPLINARIDADE, CORDEL E NOVAS TECNOLOGIAS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO EM TURMAS DE EJA

Matheus Pinheiro da Silva Oliveira³⁹

Resumo: O processo de ensino aprendizagem de estudantes de turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), que visa toda uma classe trabalhadora, deve por si evidenciar conteúdos que estejam ligados diretamente as estes jovens. Tendo em vista toda uma desqualificação deste nível de ensino, isto quase nunca acontece. O conceito de consciência histórica que Cerri nos traz, afirma-nos que esta consciência “conduz à compreensão mais sistematizada de que não se espera pela escola para ter orientação temporal.” (CERRI, 2010, p.269). Mediante a esta orientação temporal e a um mundo permeado de tecnologias, onde a mídia invade todos os espaços sociais, os estudantes de EJA, já chegam à sala de aula trazendo conhecimentos estruturados ou não, com toda uma coerência e desenvolvimento próprios e são estes conhecimentos que são necessários e relevantes para construir novos significados e esquemas. Cabe ao professor desenvolver estes conhecimentos que levem ao estudante uma melhor compreensão do conteúdo estudado. O Projeto em que atuamos, buscou evidenciar ainda mais a perspectiva de Cerri, de que todos estes estudantes têm e desenvolvem uma consciência histórica. A partir destas concretizações buscamos perceber, quem eram os estudantes? Qual a relação do espaço escolar com o estudante? Qual os seus anseios e projetos de vida? Estas informações foram indispensáveis para o preparo das oficinas que relacionaram os estudantes e o espaço onde vivem com a literatura de cordel. Selecionamos alguns textos e vídeos para melhor entendimento dos estudantes sobre a literatura de cordel. Os vídeos que trabalhamos foram “O CANGACEIRO”, vídeo construído por estudantes no qual retrata os mitos e histórias sobre Lampião e o vídeo “RAP E REPENTE”. A escolha desses vídeos seguiu os critérios de: Selecionar materiais construídos por estudantes para demonstrar como a literatura de cordel pode ser criada por estudantes de diferentes séries; Vídeos curtos de no máximo cinco minutos, que estivessem relacionado com aspectos da vida cotidiana do estudante (o rap como o estilo musical que alguns estudantes escutam nos corredores da escola); A rima e a métrica aparece sendo explicada; Vídeos que favorecesse a interdisciplinaridade: como o uso de métodos e conceitos de outras disciplinas. A presença da literatura e história. Os resultados que pudemos alcançar foram a composição de literaturas de cordéis evidenciando o espaço de vida dos estudantes, bem como os seus anseios e trajetórias futuras, percebendo com esta teve uma grande utilidade e função social.

Palavras Chave: EJA. Interdisciplinaridade. Cordel.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido um ponto reiterado de inúmeras discussões no campo acadêmico. Surge a preocupação com a qualidade do profissional que os cursos de licenciatura das universidades estão mandando para as escolas de nível fundamental e médio. Atrelado a má qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual busca promover a influência mútua entre o ensino superior e a educação básica, nos ambientes de ensino-aprendizagem entre o aluno-professor.

A Universidade Estadual de Feira de Santana, pôde desenvolver um destes projetos atrelados a algumas disciplinas, chamado este de interdisciplinar. Vivencia a prática profissional do professor de História atrelado ao desenvolvimento de várias outras áreas do conhecimento, faz com que o jovem professor ganhe uma gama de leques, para trabalhar com os mais diferenciados temas e disciplinas.

Segundo Fazenda, a formação interdisciplinar de professores perpassa pela interação com novos campos, métodos e disciplinas.

A formação interdisciplinar de professores, na realidade, deveria ser vista de um ponto de vista circundisciplinar, onde a ciência da educação, fundamentada num conjunto de princípios, conceitos, métodos e fins, converge para um plano metacientífico. Tratamos, nesse caso, do que poderíamos chamar interação envolvente sintetizante e dinâmica, reafirmando a necessidade de uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, onde o ato profissional de diferentes saberes construídos pelos professores não se reduzem apenas a saberes disciplinares. Começamos aqui a tratar de um assunto novo, recentemente pesquisado, denominado intervenção educativa, em que mais importante que o produto é o processo. (FAZENDA, 2008, 23)

O trabalho desenvolvido e aqui foi posto em análise foi o projeto interdisciplinar que aconteceu na escola Edith Machado Boaventura, onde bolsistas de diferentes áreas conseguiram realizar, em turmas de Educação de Jovens e

³⁹ Licenciando em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana; PIBID Interdisciplinar; pinheiomatheus47@gmail.com

Adultos (EJA), um trabalho que permeou pelos campos da Literatura, Geografia e da História. O passo a passo e o resultado deste projeto foi analisado e desenvolvido neste relato.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A educação de jovens e adultos, o (EJA) é uma modalidade de ensino que pode englobar o ensino fundamental e o ensino médio, oferecendo a oportunidade aos mesmos para iniciar ou dar continuidade aos seus estudos, interrompidos por algum motivo. As aulas são oferecidas e concentradas em sua maioria à noite, havendo a possibilidade, a depender da escola, de oferecer cursos de EJA em outros horários.

Esta modalidade de ensino está voltada também para a formação do trabalho. O ensino desta modalidade pode ser presencial, semipresencial ou à distância, a depender da localidade. O mesmo pode ser oferecido anualmente, correspondendo à duração do ensino regular, embora com enfoque e metodologias diferenciadas. Pode também ser oferecido semestralmente, ou seja, cada semestre corresponderia a um ano do ensino regular.

A educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 58)

Ao lado da formação para o trabalho, a qual é comum nesta modalidade, é preciso também incorporar no currículo do EJA a formação política para a cidadania. Uma das características do conhecimento pedagógico referido a esta modalidade tem sido a explicitação do estilo político dos processos educativos. Por conseguinte, uma vasta gama de projetos pedagógicos destinados a estas modalidades, tem como objetivo a formação para a cidadania política.

Diferente das práticas e métodos que nos são proporcionados pelos currículos de EJA, o projeto a qual foi desenvolvido na escola Edith Machado Boaventura, perpetuou por outro campo, o campo cultural. O mesmo serviu para quebrar paradigmas e tentar reformular as práticas educacionais articuladas no EJA.

PRIMEIROS PASSOS

O desenvolvimento do projeto institucional de bolsas de iniciação à docência, o (PIBID) da área interdisciplinar, ocorreu no Colégio Estadual Edith Machado Boaventura. A professora a qual supervisionou os bolsistas deste projeto foi a professora Keite Silva, da disciplina de geografia.

A primeira atividade consistiu na observação criteriosa, realizada pelos bolsistas, no ambiente das escolas, no que diz respeito ao próprio espaço físico da escola, número de estudante por sala, material didático disponível e o comportamento do alunado, com o objetivo de diagnosticar o ensino da disciplina em atuação.

Mediante a apresentação de relatórios dos bolsistas, foi possível analisar o início, desenvolvimento e a conclusão do projeto na escola. Sendo que os mesmos, posteriormente puderam retornar e devolver o material produzido aos estudantes participantes. Em um dos relatórios analisados, pudemos observar o relato de mesmo, dando ênfase nas atividades proporcionadas pela professora e no interesse ou não dos estudantes com a atividade a qual estava sendo desenvolvida.

Na primeira turma observada a quantidade de estudantes era de aproximadamente quinze, os quais demonstravam muito interesse pela atividade que estava sendo desenvolvida em sala. Foi pedido pela professora Keite que respondessem a atividade da xerox, tanto as de alternativas como a de pintar os mapas, a partir do mapa do mundo que foi disponibilizado e colado no quadro.

Dentre os objetivos da atividade, os estudantes tinham que identificar no mapa onde estava localizado e quais eram os continentes existentes no mundo, quantos e quais países faziam parte da América do norte bem como identificar algumas características do Brasil nas alternativas citadas.

Os estudantes se mostraram interessados em fazer a atividade e volta e meia iam ao mapa localizado no quadro para localizar os países e continentes para responderem as questões. Alguns demonstraram certa dificuldade inicial de distinguir o que era país e o que era continente, a professora percebendo essa dificuldade aproveitou o momento para fazer as correções das questões explicando as diferenças e utilizando de informações que todos possuíam como o local que foi realizada a copa do mundo de 2010 para explicar a África (continente) e a África do Sul (país).

Na outra questão os estudantes tiveram mais facilidade para identificar quais as características climáticas referentes ao Brasil e a professora referenciou uma música “PAÍS TROPICAL”, a qual falava durante a explicação para ajudar a fixar o conteúdo. (Relato de um dos bolsistas da escola)

A LITERATURA DE CORDEL E A SALA DE AULA

Um dos primeiros registros encontrados sobre a literatura de cordel deu-se no continente europeu por volta do século XVII. Por ter uma forma editorial de baixo custo, o mesmo, conseguia abranger várias pessoas de diferentes classes sociais, tornando-se acessível a uma grande parte da população. O cordel era vendido nas comuns feiras livres e ainda é no Brasil. Seus autores o cantam ou declamam trazendo um encanto a mais para o folheto, o que lhe deixa muito mais atrativo. Segundo Linhares,

A Literatura de Cordel faz parte do romanceiro popular do Nordeste e teve sua origem nos romances portugueses em versos, os quais surgiram em sua expressão oral, sendo depois passados para a escrita. Foi nessa região, local de menor letramento e de acesso mais difícil à imprensa, que o Cordel, essas narrativas em versos impressas em papel simples e penduradas num barbante, conhecido como cordel, encontrou terreno mais fértil para se propagar. (GALVÃO, 2001)

A literatura de Cordel chegou ao Brasil sendo trazida pelos portugueses e conservar-se até os dias atuais no nordeste brasileiro e em outras regiões do país. O desenvolvimento desta arte, ganhou proporções gigantescas quando a mesma tomou a forma de uma literatura confeccionada pelo povo e para o povo, com distinções e especificidades próprias, possuindo também seus próprios clássicos e mestres. A partir de então o Cordel aborda uma literatura popular.

Abordar a presença da Literatura de Cordel em sala de aula implica refletir, entre outras coisas, sobre as concepções de leitura, literatura e ensino postos em prática no cotidiano das escolas. Seria propor uma forma de estimular os alunos a enxergarem o que há por trás dessas produções textuais, não só no que diz respeito ao texto em si, mas com relação às vozes que ele traz consigo. Vozes essas capazes de expressar questões morais, políticas, sociais, econômicas e culturais (ALVES, 2008, p. 108).

A Literatura de Cordel pode perfeitamente cooperar para uma educação voltada para a realidade. Esta literatura pode apresentar diferentes formas de estar e pensar o mundo tal como ele é. Esta visão pode assemelhar-se ou não a realidade vivida pelo estudante, mas a mesma suscita vários questionamentos que podem levar o estudante a pensar sobre a sua disposição social, política, econômica e cultural.

Os parágrafos acima não resolvem o problema da literatura de cordel como fonte pedagógica para o uso em sala, mas os mesmos, nos trazem a perspectiva sob a qual o projeto foi desenvolvido. A literatura de cordel não foi escolhida ao acaso. A partir de uma literatura popular, mais próxima da realidade dos estudantes, atrelados a história do lugar a qual os estudantes viviam foi possível desenvolver o projeto interdisciplinar na escola.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A inserção dos bolsistas do PIBID na sala de aula, mesmo sendo realizada com critérios, é sempre a parte mais complexa do projeto, uma vez que nem sempre os estudantes ficam à vontade na presença de pessoas “desconhecidas” na sala. A inserção dos pesquisadores como participantes diretos da interação com os conteúdos que eles iam estudar, e como integrantes do planejamento do projeto, foi uma prática fundamental para a interação aluno-professor.

O projeto contou com a participação de bolsistas de três áreas um tanto quanto distintas: história, geografia e letras. O projeto ofereceu a possibilidade para os bolsistas trabalharem em conjunto e desenvolverem as três áreas. Com a construção do projeto, surgiu a necessidade de desenvolver um trabalho que propiciasse aos estudantes das modalidades de EJA a construção de referências sobre a cultura popular brasileira, baseadas na história do local a qual eles vivem, englobando assim as três áreas.

A partir da coleta dos relatórios desenvolvidos por alguns bolsistas foi possível analisar as práticas pedagógicas dos envolvidos no projeto. Inicialmente foram desenvolvidos questionários que forneciam aos bolsistas uma espécie de conhecimento prévio do estudante a qual ele estaria lhe dando na sala de aula.

Os questionários aplicados nas três turmas do EJA, foram analisados a fim de saber um pouco, qual o perfil dos estudantes dessas turmas como, idade, sexo, motivos pelo qual escolheram estudar nessa escola, objetivos para a vida futura, etc.

Analisando os questionários obtidos é possível perceber que uma parcela significativa de estudantes optaram por estudar na escola (Edith Machado Boaventura), porque a mesma é mais próxima de onde moram. No mesmo questionário é perceptível a ênfase dada pelos estudantes entrevistados em uma questão do questionário, “planos para a vida futura”. A crença de ter um trabalho melhor, de poder fazer um curso técnico ou superior, de terem um trabalho mais leve e menos cansativo é um dos motivos pelo qual eles estão todos os dias naquele mesmo local.

Em outras questões ponderadas foi possível perceber que uma grande maioria era pai ou mãe, algumas mães ainda, traziam seus filhos para a escola. Perguntados sobre a sua mudança de escola, alguns estudantes informaram que não mudariam porque a escola fica próxima a casa deles e outros justificaram que gostam da escola e dos professores.

A coleta e a análise de dados trouxeram resultados significativos, dos perfis dos estudantes e nos informaram quanto a experiência vivida pelos bolsistas na escola. Com estes dados foi possível traçar um panorama geral da escola, dos professores e dos estudantes do EJA.

A partir dos questionários é perceptível a quebra da ideia de que os estudantes não querem nada, o conteúdo da disciplina aparece como o mais importante a ser trabalhado e não há uma aproximação desses conteúdos com a vida dos estudantes. Partindo do pressuposto de que só se aprende com quem se gosta, os estudantes relatam nos questionários que gostam dos professores. Nos questionários o que se pode perceber, é que há um clima favorável ao desenvolvimento da aprendizagem e da construção do conhecimento, quebrando com os paradigmas de alguns professores.

O conceito de consciência histórica que Cerri nos traz, afirma-nos que esta consciência “conduz à compreensão mais sistematizada de que não se espera pela escola para ter orientação temporal.” (CERRI, 2010, p.269). Mediante a esta orientação temporal e a um mundo permeado de tecnologias, onde a mídia invade todos os espaços sociais, os estudantes de EJA, já chegam à sala de aula trazendo conhecimentos estruturados ou não, com toda uma coerência e desenvolvimento próprios e são estes conhecimentos que são necessários e relevantes para construir novos significados e esquemas. Cabe ao professor desenvolver estes conhecimentos que levem ao estudante uma melhor compreensão do conteúdo estudado.

Para Caimi, “É possível supor que a aprendizagem poderá ficar menos qualificada, se o professor desconsiderar os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para aprender e os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem.” (CAIMI, 2007, p.21)

Os caminhos pelos quais os professores percorrem para adentrar em determinados conteúdos, deve ser minimamente visto com atenção e cuidado, pois os estudantes se inserem em lógicas sociais bastante diferentes e os conteúdos, podem abarcar alguns desses estudantes e desqualificar outros.

Cerri nos aponta que o conhecimento é uma função da experiência, também tentando legitimar, todo um paradigma em que os alunos, tem sim conteúdo a serem pesquisados e analisados pelos professores para a composição de novos planos.

Para uma aprendizagem significativa é importante orientar-nos com os conhecimentos prévios dos estudantes, fazer conexões com o conhecimento do professor, para posteriormente fazer leituras sobre estes determinados conteúdos, isto, juntos.

Baseados nos questionários dos estudantes e em algumas leituras de Cerri, foi possível desenvolver uma oficina, pois estes permitiram aos bolsistas uma noção básica de quem eram os estudantes a qual receberiam a oficina bem como a sua relação com os professores e o espaço escolar e alguns elementos específicos de cada estudante, seus anseios e projetos de vida.

CONSTRUÇÃO DA OFICINA, A INSERÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS E OS RESULTADOS ALCANÇADOS

Para a construção da oficina foi feito inicialmente pelos bolsistas, dois cartazes explorando imagens de cordéis de caráter nordestino com uma poesia construída com o fim convidativo e atraente. Este, foi desenvolvido para uma divulgação prévia do evento.

Foram selecionados alguns textos e vídeos para melhor entendimento dos estudantes sobre a literatura de cordel. Os vídeos trabalhados foram “o cangaceiro”, vídeo construído por estudantes no qual retrata os mitos e histórias sobre Lampião e o vídeo “rap repente”. A escolha desses vídeos seguiu os critérios de: Selecionar materiais construídos por estudantes para demonstrar como a literatura de cordel pode ser criada por estudantes de diferentes séries; Vídeos curtos de no máximo cinco minutos, que estivessem relacionado com aspectos da vida cotidiana do estudante (o rap como o estilo musical que alguns estudantes escutam nos corredores da escola); A rima e a métrica aparece sendo explicada; Vídeos que favorecesse a interdisciplinaridade: como o uso de métodos e conceitos de outras disciplinas. A presença da literatura e história.

A ideia do uso de alguns vídeos e de outros recursos tecnológicos não foi ao acaso. Mesmo sendo este um dos únicos recursos tecnológicos usados pelo grupo para montagem da oficina, os mesmos contribuíram e foram utilizados para um melhor entendimento e contato do público-alvo para com estes avanços. Em questionários realizados pelos bolsistas foi constatado que uma grande maioria dos estudantes não tinham acesso à internet e a nenhum recurso que a mesma vinha a oferecer.

A oficina também foi pensada tentando proporcionar o contato destes estudantes com as novas tecnologias, pois, seguindo a teoria de Steven Johnson, e de vários outros, a mídia e a tecnologia, especialmente a TV e os videogames, não se reportando aqui somente ao uso da internet, criaram um ambiente de “maiores demandas cognitivas, mais profundidade, mais participação” que propiciaram os ganhos das últimas gerações em algumas formas de inteligência (JOHNSON, 2005, p. 127).

Mesmo gerando ganhos, esta nova forma de inteligência traz certas perdas, a qual Oliveira nos traz evidenciando que “pode-se perceber as significativas alterações na experiência cultural, implicando mudanças na forma de vivenciar e perceber a realidade, assim como na forma de expressar esta realidade sensível.” (OLIVEIRA, 2005, p. 498,499). Dentro desta perspectiva foi possível evidenciar na oficina os ganhos que são atrelados as experiências culturais da nossa região, bem como perceber o desenvolvimento da literatura de cordel no nosso meio.

A apresentação da oficina desenvolvida pelos bolsistas enfatizou a figura do Lampião bem como o cenário nordestino e os mitos e histórias que permeiam a sua pessoa, a literatura de cordel mais especificamente em Feira de Santana, o que é, sua utilidade e função social, o contexto em que ela se insere e a que público serviu, a composição de uma literatura de cordel e as diferenças entre a literatura tradicional e a literatura de cordel.

Os resultados alcançados foram a composição de literaturas de cordéis evidenciando o espaço de vida dos estudantes, bem como os seus anseios e trajetórias futuras, percebendo com esta teve uma grande utilidade e função social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento do projeto interdisciplinar na Colégio Edith Machado Boaventura, foi possível, para os bolsistas desenvolverem as práticas pedagógicas, atreladas e vinculadas ao projeto. E para alguns o projeto ainda deu condições para o primeiro contato dos mesmos, com a sala de aula e com turmas de EJA, desenvolvendo também pela vez um projeto no âmbito interdisciplinar.

Os futuros professores só constroem a sua prática a partir das condições favoráveis para estes irem à escola e desenvolver o seu trabalho. A missão do professor deve ser também a de provocar à inteligência, o espanto, a curiosidade nos alunos. O professor deve ser um agente transmissor de conhecimento, buscando de várias formas se adequar ao meio dos alunos, interagindo assim com a sua cultura, fazendo que estes percebam que todos os conhecimentos que eles adquirem fazem parte de uma construção de signos, de símbolos, de significados que assim constituem e constroem uma determinada cultura e que todos estes, por conseguinte são formas culturais.

Com esta gama de perspectivas, a prática dos professores deve estar atrelado a concepções de conceitos, a realidade do aluno e aos seus níveis de desenvolvimentos cognitivos, sempre tentando desenvolver novas perspectivas interdisciplinares. O presente trabalho só veio a contribuir e enriquecer as experiências profissionais que os futuros professores, devem ter para com os seus alunos.

A proposta do PIBID em envolver os conhecimentos e a experiência prática dos professores da rede pública e estudantes dos demais cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana é bastante significativo na formação docente, pois permite ao estudante unir a teoria do curso de graduação à prática no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roberta Monteiro. Literatura de cordel: Por que e para que trabalhar em sala de aula. Revista Fórum Identidades. Ano 2, Volume 4 – p. 103-109 – jul-dez de 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Revista Dossiê. Ano 3, vol. 11, n.21. 2007.

CERRI, Luís Fernando. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. Revista Antíteses, vol. 2, n.3, jan-jun de 2009, pp. 131-152.

FAZENDA, Ivani (org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo. Cortez, 2008. GALVÃO, Ana Maria de O. Cordel: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

JOHNSON, Steven. Surpreendente: A Televisão e o Vídeo Game nos Tornam mais Inteligentes. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. Ciber cultura, Cultura Audiovisual e Sensorium Juvenil. In: O Chipe e o Caleidoscópio: Reflexões sobre as novas mídias/ Lucia Leão, organizadora. – São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2005.

PIERRO, Maria Clara Di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55.

ENSINO E APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE MENOR MÚLTIPLO COMUM: ALGUMAS REFLEXÕES

Joici Lunardi⁴⁰

Rafael Da Anuniação Gonçalves⁴¹

Isabel Koltermann Battisti⁴²

Resumo: Esta escrita se configura como relato de experiência considerando ações de docência compartilhada, vivenciadas em uma escola pública da rede municipal, com a turma do sexto ano do ensino fundamental. Estas ações foram desencadeadas por proposições do subprojeto área matemática, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), de uma universidade do noroeste do estado do Rio Grande do Sul, no qual os referidos autores atuam como bolsistas. O objetivo do presente relato de experiência é ampliar entendimentos acerca do processo de ensino e de aprendizagem do conceito de mínimo múltiplo comum (MMC). As discussões consideram o acompanhamento de aulas de matemática em uma turma do 6º ano na qual estava sendo tratado o conceito de adição e subtração de frações heterogêneas, onde foi necessária a obtenção do MMC do denominador das frações para efetuar as referidas operações. Foram acompanhadas oito aulas com observações e ações de monitoria, estas foram anotadas detalhadamente no diário de campo e coletados registros produzidos pelos alunos no decorrer das aulas consideradas. Ao acompanhar as aulas, uma das autoras percebeu uma questão comum dentre alguns alunos, estes apresentavam dificuldades em desenvolver o cálculo do MMC, e este foi percebido através da resolução de exercícios em sala de aula e também pela fala dos alunos sobre estratégias de resolução. Esta percepção instigou a querer compreender melhor o referido conceito e a investigar procedimentos adotados pelos alunos no cálculo de MMC. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), é preciso ficar bem claro o conceito de Mínimo Múltiplo Comum para os alunos, o qual pode ser abordado como uma ampliação do campo multiplicativo e não como assunto novo, desvinculado dos demais. O referido documento salienta a importância de que “[...] tal trabalho não se resume à apresentação de diferentes técnicas ou de dispositivos práticos que permitem ao aluno encontrar, mecanicamente, o mínimo múltiplo comum e máximo divisor comum sem compreender as situações-problema que esses conceitos permitem resolver.” Nesse sentido, nós como professores devemos possibilitar situações as quais consideraram o por quê do uso deste conceito, como também, diferentes procedimentos para encontrar o MMC, e para tanto a partir de diferentes materiais e metodologias que possibilitem processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Mínimo Múltiplo Comum. Bolsista de Iniciação a Docência. Aulas de Matemática.

INTRODUÇÃO

O presente artigo está relacionado a uma experiência enquanto Bolsista de Iniciação à Docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de uma universidade do noroeste do Rio Grande do Sul. As problematizações e análises se fazem a partir de ações de monitoria em uma turma de 6º ano, de uma escola da rede municipal de ensino, parceira do PIBID, e, assim, a partir de algumas percepções que se estabeleceram nas múltiplas interações entre professor, educando e objeto de saber – no caso o conceito de mínimo múltiplo comum (m.m.c.) -. Este artigo tem por pretensão não somente relatar, mas sim, ampliar entendimentos acerca do processo de ensino e de aprendizagem do conceito de mínimo múltiplo comum.

Para atendermos ao objetivo proposto, entendemos que é necessário explicitar algumas ideias acerca do conceito de m.m.c. que fala que “quando adicionamos ou subtraímos frações cujos denominadores são diferentes, inicialmente, deveremos encontrar o mínimo múltiplo comum entre os denominadores através da decomposição dos mesmos” (SOUZA, PATARO, 2012, p. 145).

Segundo Sérgio Lorenzato (2010), muitas vezes os professores pulam algumas etapas, e passam muito ligeiro de um conteúdo para outro e assim ficam dúvidas dos alunos não sanadas, neste meio tempo os professores levantam a questão de que não há tempo para passar todo o conteúdo programático e assim pulam etapas educacionais do educando.

40 Acadêmica da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, do curso de Matemática – Licenciatura-, membro do GEEM e bolsista de Iniciação à Docência – PIBID/UNIJUÍ – subprojeto matemática, fomentado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; joici_lunardi@hotmail.com.

41 Acadêmico da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, do curso de Matemática - Licenciatura, membro do GEEM e bolsista de Iniciação à Docência – PIBID/UNIJUÍ – subprojeto matemática, fomentado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Rafael.gon89@hotmail.com.

42 Professora graduada em Licenciatura Plena Habilitação em Matemática, especialista em Educação Matemática e Mestre pelo Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul. Professora do Curso de Matemática – Licenciatura, Coordenadora do Laboratório de Ensino de Matemática. Coordenadora do subprojeto área Matemática do PIBID/UNIJUÍ. Pesquisadora do GEEM; isabel.battisti@unijui.edu.br

O Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) diz que “o estudo de frações explora a história da Matemática, mostrando que elas surgiram da necessidade do homem de medir no Egito Antigo” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 57), além disso trata a aprendizagem do m.m.c, entre dois ou mais números como “reconhecer os múltiplos de um número como uma sequência aditiva a partir de zero” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 79). Uma situação de aprendizagem seria “dada duas ou mais sequências de múltiplos de determinados números, solicitar que os alunos identifiquem padrões de regularidade e múltiplos que são comuns aos dois números” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 79).

A partir do Referencial Curricular os blocos de conteúdos, os modos de pensar e os conceitos que estruturam a matemática as frações estão inclusas em números e operações nos conjuntos numéricos, com pensamento aritmético.

DESENVOLVIMENTO

Este presente artigo foi escrito com base nos dados analisados a partir da fala de alunos do sexto ano, onde dados foram registrados no diário de campo, visando que o objetivo do mesmo é ampliar as discussões sobre ensino e aprendizagem do conceito de m.m.c, onde chamou a atenção quando um aluno falou que para resolver adição ou subtração de frações com denominadores diferentes ele apenas iria somar os denominadores este era seu m.m.c. A partir desta fala do referido aluno fica a questão de como ele está entendendo o conceito e se o mesmo está sendo desenvolvido corretamente pelos alunos, pois isso será levado para a vida escolar do mesmo.

Em uma visão de Bolsista de Iniciação à Docência, tendo estudado os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1998), Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental Matemática, nós professores devemos questionar os alunos, no momento em que estamos passando o conceito, para que assim eles se estimulem a buscar novas explicações e finalidades para aquele determinado conteúdo, que assim, a partir desta pesquisa dos educandos, sejam discutidos algumas questões relativas à utilidade deste conteúdo de Matemática, no seu dia a dia, para que fique mais fácil entendimento deste.

Analisando as aulas que presenciamos na ação de monitoria percebe-se que os alunos muitas vezes têm dúvidas e não pedem ao professor, os mesmos acabam criando uma barreira aluno professor, e então os educandos acabam constituindo um conceito errado sobre este determinado assunto.

Uma fala de um aluno que chamou a atenção e nos levou a problematizar e então a produzir esta escrita foi quando perguntou à professora se para a soma ou subtração de frações ele apenas diminuía ou somava os denominadores e se este era o m.m.c das mesmas. Este foi um fato instigador de se entender, pois a partir deste momento subentendeu-se que o aluno apresentou compreensões equivocadas ao conceito de fração, bem como da soma e subtração de frações.

Para contextualização, foram utilizados o diário de campo e registros de dois alunos A e B. Tendo que o aluno A tenha resolvido à questão usando o conceito de que apenas somava os numeradores e denominadores e assim tinha-se a soma das frações homogêneas e o aluno B, desenvolveu corretamente o m.m.c, através da decomposição dos denominadores.

A seguir demonstraremos um registro de caderno de Aluno A.

Imagem 1 – Desenvolvimento do aluno A.

Calcule:

a) $\frac{1}{5} + \frac{2}{3} = \frac{3}{8}$

b) $\frac{7}{4} + \frac{1}{8} = \frac{6}{4} = \frac{3}{2}$

c) $\frac{5}{4} + \frac{7}{3} = \frac{12}{7}$

d) $\frac{2}{5} + \frac{9}{7} = \frac{11}{12}$

Fonte: Caderno do Aluno A.

Nesta fonte apresentada trata-se do erro de um aluno, onde o mesmo soma os numeradores e os denominadores, e alega que a questão está certa, pois certamente o aluno não deve ter entendido o conceito de m.m.c.

Imagem 2 – Desenvolvimento do aluno B.

$$\frac{2}{3} = \frac{2 \cdot 4}{3 \cdot 4} = \frac{8}{12}$$

$$\frac{3}{4} = \frac{3 \cdot 3}{4 \cdot 3} = \frac{9}{12}$$

$$\frac{8}{12} + \frac{9}{12} = \frac{17}{12}$$

$$\frac{2}{3} = \frac{2 \cdot 4}{3 \cdot 4} = \frac{8}{12}$$

$$\frac{3}{4} = \frac{3 \cdot 3}{4 \cdot 3} = \frac{9}{12}$$

$$\frac{8}{12} + \frac{9}{12} = \frac{17}{12}$$

Fonte: Caderno do Aluno B.

Nesta atividade era pedido para que os alunos encontrassem o m.m.c e assim encontrassem as frações equivalentes e resolvessem a partir dos conceitos estudados até então.

Já analisando está resolução do aluno B, podemos perceber que este desenvolveu o m.m.c corretamente, seguindo o que lhes foi ensinado. Então primeiramente, o aluno fez a decomposição, e encontrou o menor múltiplo comum entre os números dados, e assim usando o resultado o mesmo resolveu.

A partir do erro do Aluno A podemos analisar alguns métodos que poderia ser explorado para mostrar ao aluno formas de resolução do m.m.c, através de um mesmo conceito, mas demonstrando geometricamente e aritmeticamente.

Imagem 3 – Demonstração geométrica das frações.

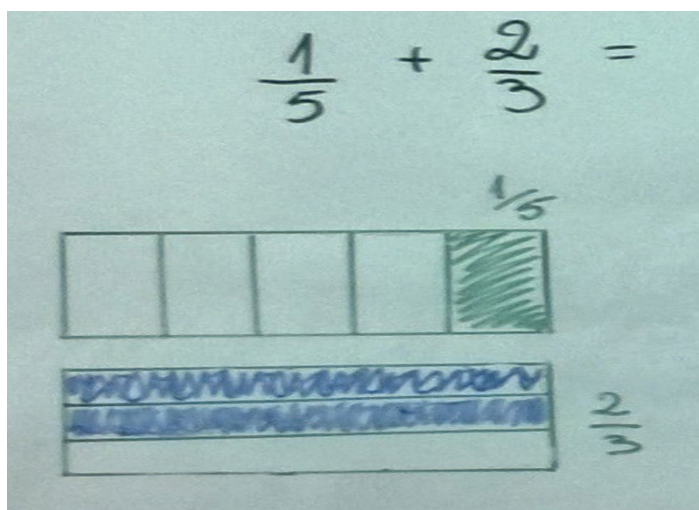
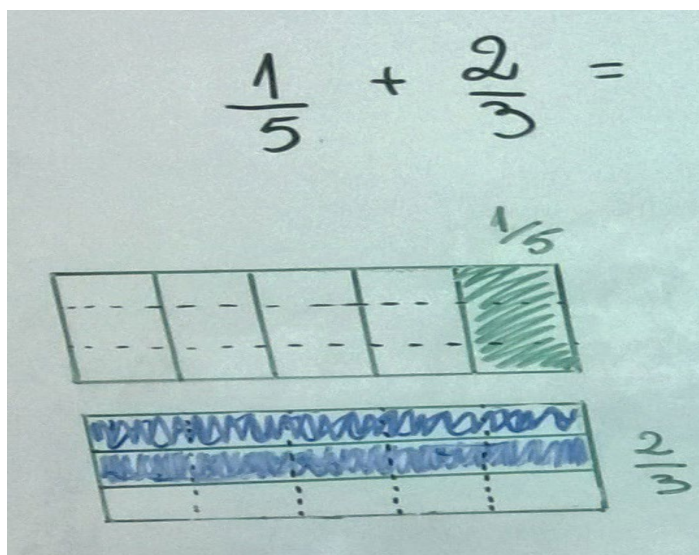
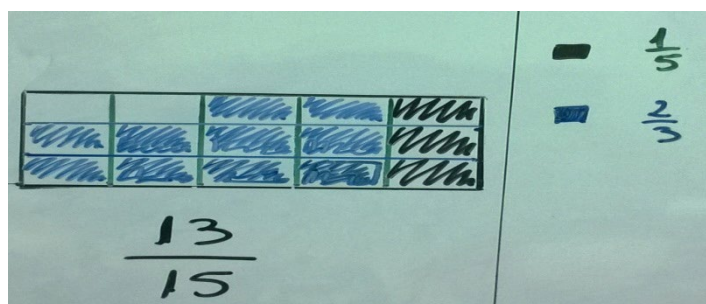


Imagem 4 – Representação geométrica da soma de frações.



Na imagem 3 podemos notar claramente que está sendo representado duas figuras geométricas iguais, mas estas separadas na primeira representando $1/5$ e a segunda representando $2/5$.

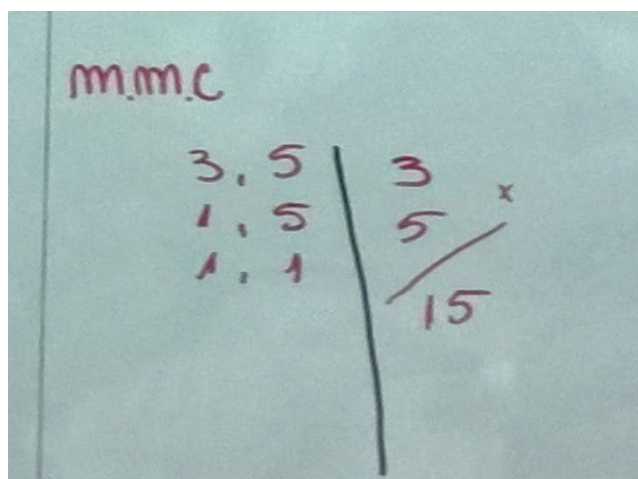
Imagem 5 – Resultado da soma geométrica das frações.



Nesta imagem estão sendo representadas as duas frações em um mesmo todo as duas frações onde fica mais visível ao aluno.

Podemos usar como exemplo $1/5 + 2/3$ onde podemos procurar os múltiplos dos dois denominadores $M(5) = \{5, 10, 15, 20, 25, \dots\}$ e $M(3) = \{3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, \dots\}$ então se utiliza o menor múltiplo entre os dois números que é o 6, e a partir do mesmo podemos resolver esta soma, pois temos o m.m.c de 2 e 3.

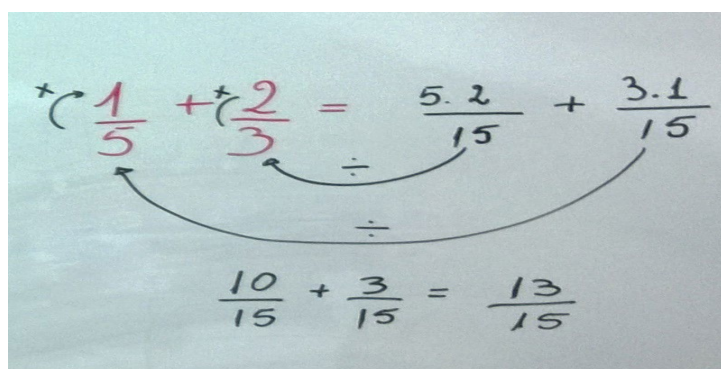
Imagem 6 – Forma aritmética de calcular o m.m.c.



Representando desta forma estamos calculando o m.m.c de 3 e 5 de forma aritmética, onde alguns alunos tinham muita dificuldade de resolução.

Então a partir da resolução do m.m.c demonstra-se como resolvemos aritmeticamente a divisão pelo denominador e multiplica-se pelo numerador.

Imagem 7 – Forma aritmética de resolução do cálculo.



Analisando a imagem 6 podemos perceber que para a soma foi encontrado duas frações equivalentes, onde podemos denominá-las como sendo frações que representam a mesma parte de um todo, onde podemos aplica quando duas frações são diferentes pois assim encontraremos duas frações com mesmo denominador e que equivalem as duas primeiras.

A partir desta análise de resoluções de que poderia ser aplicado para os alunos, temos o registro do caderno de um aluno B de como ele resolveu o m.m.c, a partir do estudo feito em sala de aula, dos conceitos entendidos por ele e aplicado em uma atividade proposta em sala de aula.

AValiação/Discussão dos Resultados

Analisando o material exposto e as monitorias efetuadas, podemos perceber que muitas vezes deveriam ser trazidas várias formas e teorias de ensino em uma sala de aula não apenas o que está no livro didático, pois após analisar o aluno A e o aluno B percebemos que os mesmos tinham formas de entender e criar o conceito de tal assunto, e que para um da forma explicitada estava tudo subentendido, já outro a partir da mesma criou um conceito que não era o correto para este determinado assunto.

REFERÊNCIAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

Vontade de Saber Matemática, 6ºano/Joamir Roberto de Souza, Patrícia Rosana Moreno. 2º edição. São Paulo: FTD, 2012.

Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Matemática e suas Tecnologias/Secretaria de Estado: Porto Alegre: SE/DP, 2009.

PIBID/FURG- FÍSICA

Aline Guerra Dytz⁴³Daniel Meireles Dias⁴⁴Cristiane Martinez Pereira⁴⁵

Resumo: A proposta do subprojeto da Física está no desenvolvimento de atividades práticas e experimentais com alunos do ensino médio, focando no ensino-aprendizado e na busca de maior interesse dos alunos pelos conteúdos de física. A primeira atividade do grupo foi a elaboração de um almanaque de física, com o intuito de familiarização de conceitos, sem necessidade de ter conhecimentos de física. Em seguida, como a atividade lúdica permitiu uma boa interação do grupo, estimulou o trabalho em grupo e explorou a criatividade dos pibidianos, foi elaborado um jogo de tabuleiro para o conteúdo de termodinâmica. Estas atividades foram trabalhadas com professores supervisores para serem aplicadas em sala de aula. O objetivo destas atividades, além do ensino de física é o estímulo para o conhecimento de conceitos, solução de problemas e instigação da curiosidade dos alunos. Buscando atender estes objetivos, em 2014, os pibidianos foram para as escolas e, além de realizarem experimentos de conservação de energia, dilatação de materiais, lei de Hooke e torque, eles aplicaram o almanaque e o jogo de termodinâmica. O experimento sobre conservação de energia consiste em uma rampa de alumínio, seguida de um *looping*, onde se mostra a altura mínima para que uma esfera abandonada na rampa faça o *looping*. O experimento sobre dilatação é feito utilizando-se uma placa de alumínio com um círculo vazado e uma esfera cujo diâmetro é maior que o diâmetro do círculo. Ao aquecer-se a placa de alumínio, o círculo dilata e a esfera passa por ele. A lei de Hooke é apresentada como uma balança caseira onde cada grupo recebe uma massa desconhecida e precisa determinar seu valor. O experimento sobre torque consiste em um cabide onde em um dos lados é colocada uma massa conhecida a uma determinada distância do centro do cabide e uma massa desconhecida deve ser equilibrada no outro lado do cabide; atingindo o equilíbrio, a massa desconhecida é determinada considerando o conceito de torque. O almanaque foi aplicado e utilizado como ferramenta para definição de conceitos. Quanto ao jogo de termodinâmica, as perguntas foram elaboradas pelos professores supervisores, uma vez que dependiam do conteúdo que já havia sido ministrado. Os relatos dos alunos de ensino médio foram essenciais para motivação dos pibidianos no projeto e um indicativo da importância do Pibid na formação docente e continuada, pois os alunos enfatizaram que as aulas experimentais e lúdicas foram descontraídas, interessantes e motivadoras.

Palavras-chave: Ensino de Física. Formação Docente. Formação Continuada. Experimentos de Física no Ensino Médio. Jogos Lúdicos de Física.

INTRODUÇÃO

O curso de licenciatura em Física da FURG foi criado em 1995 oferecendo duas habilitações (ou ênfases): licenciatura e bacharelado, com ingresso único para os estudantes que a partir do segundo ano do curso optavam pela ênfase de licenciatura ou bacharelado, em função da grade curricular; em 2013 essas duas ênfases originaram dois cursos distintos: o curso de Licenciatura em Física e o curso de Bacharelado em Física (PPC/Física/FURG, 2015). O curso de Licenciatura em Física da FURG busca a formação de professores para a Educação Básica, principalmente para o Ensino Médio e desde sua criação, diversas ações e projetos foram realizados em busca do aprimoramento da formação dos futuros docentes. Entretanto, em 3 de setembro de 2008, quando foi lançado o edital do PIBID, o curso de física desenvolveu o primeiro subprojeto de física do PIBID, focando na formação docente e na formação continuada de professores, inserindo licenciandos na escola para que os mesmos viessem a conhecer, pesquisar e contribuir com o ensino e sua própria formação docente, fazendo com que os licenciandos se sentissem pertencentes na escola e com isso pudessem se envolver no ambiente escolar. Um resultado positivo deste vínculo com a escola refletiu na redução de evasão no final do curso, fato que ocorria quando os licenciandos iam para o estágio docente sem conhecer a escola. Atualmente, ainda valorizando a ida dos licenciandos na escola e entendendo que este processo identifica os licenciandos com sua futura atuação junto à escola, a proposta do subprojeto da Física valoriza o desenvolvimento de atividades práticas e experimentais envolvendo professores de ensino médio e sua formação continuada, acadêmicos do curso de licenciatura em Física e sua formação docente com alunos do ensino médio, focando no ensino-aprendizado e na busca de maior interesse desses alunos de ensino médio pelos conteúdos de física.

DESENVOLVIMENTO

A primeira atividade do grupo em 2014, início do subprojeto 2014-2018, foi a elaboração de um almanaque de física, com o intuito de familiarização de conceitos, sem necessidade de ter conhecimentos de física. Para o subprojeto

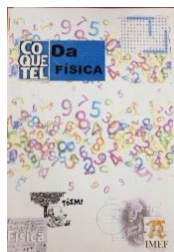
43 Universidade Federal do Rio Grande, Física, CAPES, alinedytz@furg.br.

44 Escola Lorea Pinto, Física, CAPES, dm.dias@bol.com.br

45 Escola Getúlio Vargas, Física, CAPES, cristianemartinezpereira@gmail.com.

2014-2018, houve uma troca de professor coordenador em relação à edição anterior, bem como a troca dos professores supervisores e de alguns licenciandos. Assim, nos primeiros encontros do grupo foi feita a apresentação de todos participantes e a proposta da atividade lúdica, aceita por unanimidade, permitiu uma boa interação do grupo, estimulou o trabalho em grupo e explorou a criatividade dos pibidianos. A cada encontro os pibidianos traziam caça-palavras, palavras cruzadas e jogos de 7 erros que serviam como base para a discussão dos conceitos de física e como esses conceitos poderiam contribuir no aprendizado, uma vez que estávamos desenvolvendo uma atividade lúdica sem exigências de conhecimento dos conceitos (MALUF, 2003). A proposta era o desenvolvimento de um almanaque, mostrado na Figura 1, que além das palavras-cruzadas, dos caça-palavras e dos jogos de 7 erros, houvessem textos e curiosidades estudadas na física (GARCIA, 2014).

Figura 1: Capa do Almanaque da Física



O almanaque ficou com 8 páginas e após ter sido resolvido no grupo do PIBID e aprovado pelos professores supervisores, o mesmo foi levado à escola. Foi acordado que o professor supervisor escolheria as atividades para aperfeiçoar o tempo de utilização do almanaque em sala de aula. Os professores supervisores utilizaram os conceitos do almanaque para revisão de conteúdos e distribuíram o almanaque sugerindo que as atividades lúdicas escolhidas fossem realizadas em sala de aula. Após os alunos fazerem as atividades, foi realizado um questionário para verificar o resultado da tarefa. A primeira pergunta era o que os alunos tinham achado do almanaque. Verificou-se, em uma das turmas, que 38% dos alunos acharam a atividade interessante, 31% achou bem legal, 23% achou divertido e 8% forma indiferente a realização da atividade. Na outra turma aplicada os resultados não foram positivos como na primeira turma, sendo que apenas 20% achou interessante, 40% achou bem legal, 10% achou divertido, 20% foi indiferente e 10% achou a atividade entediante. A segunda pergunta era se os alunos haviam revisado ou aprendido algum conceito de física com o almanaque. Verificou-se que 92% concordaram que houve revisão/aprendizado e 8% não concordou com isso. Já na segunda turma, embora 30% dos alunos não tenham manifestado-se a favor do almanaque, 100% deles concordaram que o almanaque serviu como ferramenta didática no auxílio do aprendizado de conceitos de física. A terceira pergunta solicitava sugestões para outras atividades lúdicas, e foram sugeridas outras atividades como essa, mais trabalhos em grupo, filmes que abordassem os conceitos trabalhados em aula, aulas práticas e uso de internet no auxílio das aulas.

Enquanto o almanaque era desenvolvido, os pibidianos estavam muito motivados com a dinâmica do trabalho e com as propostas de ensino/aprendizado lúdico e uma das pibidianas sugeriu que fizéssemos uma atividade que envolvesse mais o conhecimento do conteúdo de física para utilizar em sala de aula, buscando reforçar os conceitos já trabalhados e incentivar os alunos de ensino médio a estudarem mais a matéria de física. A proposta foi de fazermos um jogo de tabuleiro (RAHAL, 2008). Inicialmente o jogo seria para formar grupos e cada grupo iria jogar um jogo, mas em uma proposta de envolvimento da turma toda e para que o professor e os licenciandos pudessem acompanhar a participação de todos alunos da turma, surgiu a proposta de se fazer um tabuleiro de dimensões onde os peões pudessem ser os próprios alunos, assim a turma seria dividida em grupos, um dos componentes do grupo seria o peão, como mostra a Figura 2.

Figura 2: Jogo de termodinâmica



A proposta do jogo é o grupo ajudar o peão a responder as questões com o prêmio de avançar no jogo a cada acerto e com a penalidade de recuar a cada erro. Os professores supervisores estavam trabalhando sobre termodinâmica na escola e esse foi o conteúdo abordado no jogo. O jogo foi utilizado com sucesso em duas turmas até o momento, sendo que em

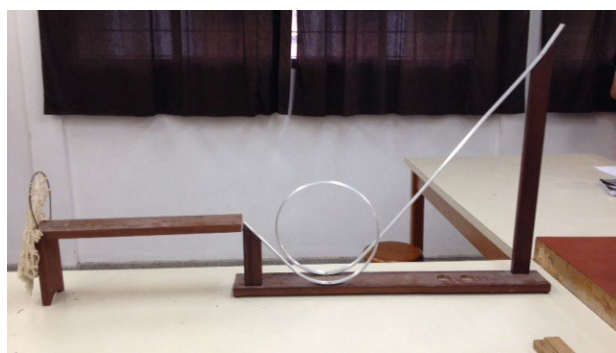
uma das turmas teve repercussão mais positiva do que em outra, sendo a segunda turma com mais alunos repetentes e desmotivados em assistir as aulas e, portanto, em participar do jogo (RAMOS, 2014).

Além dessas atividades lúdicas, a inserção dos PIBIDIANOS na escola possibilitou que os mesmos propusessem a realização de experimentos para demonstrar para os alunos de ensino médio situações que os fizessem entender alguns dos conceitos de física trabalhados em sala de aula de maneira prática e interessante. A proposta foi levar 4 experimentos em turmas diferentes, para avaliação de atividades práticas e fixação de conceitos (HALLIDAY, 2013; NUSSENZVEIG, 2002). Nas escolas foram trabalhados os conceitos de conservação de energia, dilatação de materiais, lei de Hooke e torque, junto com os experimentos propostos. Foram elaborados dois kits com material reciclável e foram utilizados dois experimentos já existentes no laboratório para os experimentos. Para a conservação de energia um grupo levou um trilho contendo uma pista que formava um loop e uma esfera era abandonada de uma determinada altura do trilho, como mostrado na Figura 3. Foi demonstrada matematicamente a altura mínima para a esfera completar o loop e permitiu-se que os alunos abandonassem a esfera verificando a veracidade dos cálculos demonstrados. Para a dilatação de materiais os PIBIDIANOS levaram uma placa vazada e uma esfera metálica. Na temperatura ambiente, a esfera não passa pelo buraco da placa de alumínio, mas após aquecer a placa, a mesma dilata e a esfera atravessa o buraco da placa, como pode ser visto nas imagens da Figura 4. Os kits elaborados foram para experimentos sobre a Lei de Hooke e sobre Torque, como visto na Figura 5. Para estudo da lei de Hooke foi feito uma balança caseira onde cada grupo recebeu uma massa conhecida e outra desconhecida. Apenas um dos grupos achou o valor da massa desconhecida com erro inferior a 10% em comparação com a massa conhecida, os demais ficaram com determinação do valor da massa acima dos 10%. No experimento de torque, os alunos receberam um cabide com uma régua na sua base e precisavam equilibrar as massas com valor conhecido em distâncias diferentes de modo a obter o equilíbrio do cabide e assim determinar o torque para ambos os lados com o sistema em equilíbrio. Neste experimento todos grupos chegaram a valores semelhantes para torque comprando o lado direito com o esquerdo do cabide.

Como o resultado desta ação foi positivo, resultado na solicitação dos alunos de ensino médio em conhecerem o laboratório de Física da Universidade (KURTZ, 2011), foi escolhido um dia, propositalmente durante a semana acadêmica do curso de Física, para convidar as turmas de ensino médio das escolas para visitar o laboratório da Universidade. Neste dia foram apresentados 6 experimentos para os alunos, sendo que algumas turmas já haviam visto 1 experimento na escola, que havia sido levado pelos PIBIDIANOS. Os seis experimentos apresentados no laboratório foram:

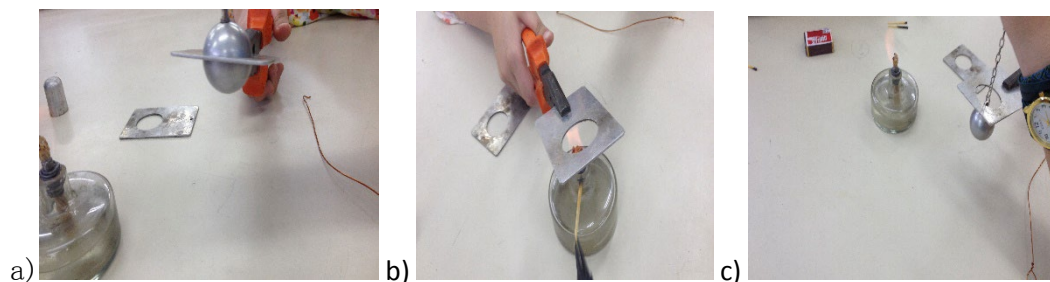
1) Experimento sobre conservação de energia: consiste em uma rampa de alumínio, seguida de um *looping*, onde se mostra a altura mínima para que uma esfera abandonada na rampa faça o *looping*. Os alunos do ensino médio comentaram que se divertiram observando que, como calculado, quando largavam a esfera com altura inferior à metade da rampa em que a mesma era abandonada, a esfera não completava o *looping*.

Figura 3: *looping*



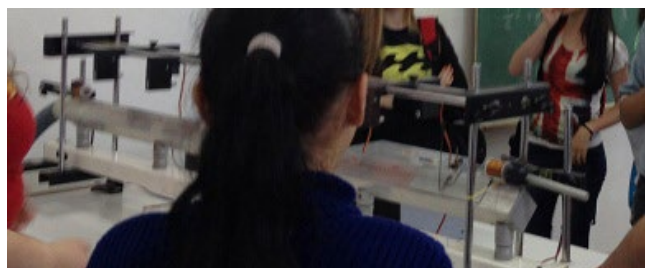
2) Experimento sobre dilatação: é feito utilizando-se uma placa de alumínio com um círculo vazado e uma esfera cujo diâmetro é maior que o diâmetro do círculo (Figura 4a). Ao se aquecer a placa de alumínio (Figura 4b), o círculo dilata e a esfera passa por ele (Figura 4c). O grupo que já havia feito o experimento na escola lembrou o quanto foi interessante visualizar a esfera passando pelo buraco, outros grupos comentaram que daria para brincar de mágico fazendo o experimento.

Figura 4: Experimento de Dilatação; a) esfera não passa pelo buraco da placa, b) aquecimento da placa, c) esfera passando pelo buraco da placa.



3) Movimento Retilíneo Uniforme (MRU)/Movimento Retilíneo Uniformemente Variável (MRUV): Usando-se o trilho de ar para que não haja atrito entre o trilho e o carrinho, é possível mostrar que no MRU o móvel percorre distâncias iguais em tempos iguais e que no movimento acelerado ele percorre distâncias iguais, em tempos diferentes. O temporizador apresenta 3 casas decimais, indicando uma medida na ordem de milésimos de segundos; foi um momento muito importante para eles entenderem o conceito de precisão e exatidão aplicado a medidas, uma vez que alguns disseram que os tempos não eram iguais no MRU, mas ao verem a diferença de tempos no MRUV e ao se explicar a existência de erros aleatórios e sistemáticos eles perceberam que se considerassem apenas uma casa decimal, realmente não havia diferenças nas medidas.

Figura5: Trilho de ar



4) Torque: consiste em um cabide onde em um dos lados é colocada uma massa conhecida a uma determinada distância do centro do cabide e uma massa desconhecida deve ser equilibrada no outro lado do cabide; atingindo o equilíbrio, a massa desconhecida é determinada considerando o conceito de torque. Um dos alunos comentou que utilizaria o conceito para fazer uma balança caseira para dar de presente para a mãe dele, pois esse poderia ser um ótimo utensílio doméstico para medidas de massas na cozinha. Afinal, bastava mudar a posição da massa conhecida que era possível ter massas diferentes do outro lado do cabide.

Figura 6: Cabide com régua desenhada na base para determinação do torque, a partir do equilíbrio de massas e distâncias conhecidas.



5) Conservação do Momento Angular: neste experimento o estudante senta em um banco montado em um suporte fixo com tampo que gira quase livre de atrito. O estudante senta e segura uma roda de bicicleta com suporte para mãos. A roda é girada verticalmente e quando o estudante vira a roda horizontalmente para a direita a conservação do momento angular faz o banco (e todo conjunto) rodar sobre a plataforma livre de atrito, quando o estudante retorna a roda para

a posição vertical e a gira novamente para a posição vertical mas para a esquerda, o banco inverte seu movimento. Aproximadamente 30% dos alunos não quiseram sentar no banco e experimentar o “giro” provocado pelo movimento da roda de bicicleta.

Figura 7: Conservação do momento Angular



6) Fluidos: Para demonstração do uso de fluidos na prática, foi utilizado um protótipo de braço hidráulico construído com mangueira de nível, seringas e papelão, onde os alunos se impressionaram com a possibilidade de mover um copo plástico entre dois pontos pré-determinados, utilizando a água das seringas como alavancas. Os alunos se maravilharam e comentaram da possibilidade de construírem robôs com cabos com água para utilizarem no dia a dia, sem custos elevados associados.

Figura 8: Braço hidráulico feito com papelão, seringa e mangueira de nível



AVALIAÇÃO/DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As atividades propostas para o grupo permitiram que o mesmo trabalhasse em conjunto de forma participativa e divertida. Os relatos dos alunos de ensino médio foram essenciais para motivação dos pibidianos no projeto de física. Apesar de uns relatos que demonstram a desmotivação e desinteresse de alguns alunos do ensino médio, percebe-se que as ações com resultados positivos, que os elogios dos professores supervisores quanto ao empenho e conduta dos pibidianos na escola tem impactos positivos na motivação dos pibidianos em continuar na caminhada de um curso que requer muito estudo, dedicação e empenho. Algumas reações observadas pelos pibidianos são importantes para eles avaliarem as atividades que desenvolvem nas escolas, discutirem situações com o grupo e entender sua formação como docente, no sentido de perceber que apenas conhecimento de conteúdo não os tornas bons professores, mas que o envolvimento na escola e a vivência com situações adversas são essenciais para sua formação.

Além disso, as ações junto a escola mostram um indicativo da importância do Pibid na formação docente, pois os tanto os alunos do ensino médio como os pibidianos enfatizaram que as aulas experimentais e lúdicas foram descontraídas, interessantes e motivadoras. Também se ressalta que os professores supervisores sentem-se renovados com o ânimo dos bolsistas e valorizam as ações propostas contribuindo com as atividades desenvolvidas pelos pibidianos além de valorizarem a formação continuada proporcionada pelo Pibid.

REFERÊNCIAS

- GARCIA, GABRIELA et al, Almanaque de Física, anais da XVIII Semana Acadêmica de Física da UFPel (universidade Federal de Pelotas), 2014. <http://wp.ufpel.edu.br/safis/2014>
- HALLIDAY, RESNICK, Fundamentos de Física, volume 2, 9ª edição, LTD, 2013.
- KURTZ DOS SANTOS, A. C. Física Experimental I e II. Instituto de Matemática Estatística e Física – IMEF/FURG, Rio Grande, 2011.
- MALUF, Ângela Cristina M. Brincar, prazer e aprendizagem. São Paulo: Vozes, 2003.
- NUSENZVEIG, H. M. Curso de Física Básica, volume 1, 4ª edição, São Paulo: Edgar Blucher, 2002.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física, PPC-Física/FURG; <http://www.imef.furg.br/index.php/ensino/grad/fisicalic.html> acessado em 13/05/2015

RAHAL, Fábio Adhemar da Silva. Jogos Didáticos no Ensino de Física: Um exemplo na Termodinâmica. Paraná, 2008.

RAMOS, ESTHER; LONTRA PATRÍCIA; DYTZ, ALINE. Lúdico como forma de ensinar, anais da 13ª Mostra da Produção Universitária MPU/FURG, 2014. <http://mpu.furg.br/>

PIBID FÍSICA – APLICAÇÃO DE UM JOGO PARA REFORÇO E APRENDIZADO

LONTRA, Patrícia Milano⁴⁶

CÔRREA, Lucielma dos Santos da Silva⁴⁷

PEREIRA, Cristiane (professor supervisor)⁴⁸

DYTZ, Aline Guerra (Orientadora)⁴⁹

Resumo: Como bolsista do Pibid Física Furg elaborou-se um jogo lúdico sobre termodinâmica para aplicar nas escolas de ensino médio. O jogo consta de um tabuleiro de papel pardo onde as peças são os próprios alunos. O objetivo desse jogo é ensinar, revisar e reforçar os conceitos relacionados à termodinâmica conforme o conteúdo ministrado pelo professor supervisor. Para aplicação desse jogo primeiramente fomos à sala de aula explicamos o funcionamento do jogo e apresentamos as perguntas para que os alunos tivessem conhecimento prévio das mesmas. Na aula seguinte aplicamos o jogo. No dia em que o jogo foi aplicado havia 21 alunos em sala de aula, onde os alunos foram divididos em três grupos de 5 alunos e mais um grupo de 6 alunos totalizando os 21 alunos. Para iniciar o jogo o grupo que obteve o maior número no dado iniciou a partida e assim sucessivamente. No tabuleiro existiam casas com cores especiais que caso o aluno avançasse até essa casa teria que responder a uma pergunta, essas perguntas estavam com quem aplicava o jogo e eram as mesmas perguntas que foram apresentadas na aula anterior. As perguntas já respondidas eram retiradas do jogo e as restantes eram embaralhadas a cada rodada. No tabuleiro os alunos poderiam avançar até casas especiais (com bombas ou granadas desenhadas) onde cada componente do grupo responderia a uma pergunta diferente. A cada resposta errada o aluno deveria retornar uma casa e a cada resposta correta o aluno avançava uma casa, no caso das bombas ou granadas o aluno poderiam cair em outra casa de perguntas. Embora os alunos conhecessem as perguntas, nenhum grupo obteve 100% de acertos. O grupo que começou não foi o vencedor, embora no início do jogo tivesse comemorado tal fato. No encontro subsequente com a professora supervisora a mesma comentou o quanto o jogo contribuiu no conhecimento dos alunos, relatando sua satisfação em seguir as aulas com os alunos mais interessados na matéria e mais entrosados entre eles. A atividade lúdica realizada teve tanto sucesso que está sendo elaborado um jogo semelhante para a matéria de eletricidade para o ensino médio.

Palavras-chave: Ensino de Física. Atividade Lúdica. Termodinâmica. Motivação.

INTRODUÇÃO

Atualmente é muito discutida a forma de ensinar no modelo professor – quadro-negro e alunos como pessoas passivas ao ensinamento. Muitos artigos indicam propostas de mudar esta forma de ensino. Uma das ferramentas que podem contribuir muito nesse processo são os materiais didáticos que visem instigar a curiosidade e permitir certa competição quanto ao saber/conhecer. Segundo Piaget citado por Puloski (1983):

Porém para que os alunos não fiquem apenas sentados executando tarefas passivamente ou até mesmo totalmente alienadas com relação à aula, considerando-a insignificante e irrelevante, é necessário despertar o interesse desse aluno para o aprendizado.

É claro que precisamos mudar a forma de ensinar, não só a matéria de física, mas todas as áreas do saber carecem de estímulos que venham a competir igualmente com as atividades de lazer não vinculadas ao ensino/aprendizagem necessários para formação de indivíduos críticos e com raciocínio lógico desenvolvido. A preocupação dos pesquisadores com essa forma de ensinar é evidente, pois existem vários artigos publicados que falam sobre esse assunto e de propostas de atividades lúdicas que possam ser utilizadas para este objetivo como sugerido por Gomes (2001):

O jogo didático pode ser utilizado para atingir determinados objetivos pedagógicos, sendo uma alternativa para se melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem.

Como bolsista do Pibid Física Furg e preocupados com uma metodologia de ensino motivacional e que viesse a despertar o interesse dos alunos no 2º ano do ensino médio cursando a matéria de física, elaborou-se um jogo lúdico onde o aluno pudesse aprender, revisar, reforçar, brincar e discutir conceitos relacionados à termodinâmica conforme o conteúdo ministrado pelo professor supervisor. Com as atividades lúdicas o professor tem a possibilidade de trabalhar conceitos com o aluno transmitindo disposição no aprendizado e motivação para realizar as atividades, pode reforçar os

46 Universidade Federal do Rio Grande, Licenciatura em Física, CAPES, patricialontra@furg.br

47 Universidade Federal do Rio Grande, Licenciatura em Física, CAPES, lumema16@hotmail.com

48 Escola Getúlio Vargas, Física, CAPES, cristianemartinezpereira@gmail.com

49 Universidade Federal do Rio Grande, Licenciatura em Física, CAPES, alinedytz@furg.br

conteúdos propostos de maneira mais descontraída mantendo a atenção dos alunos na atividade e concomitantemente no aprendizado, promover a sociabilidade entre os alunos e despertar o espírito de competição entre eles. Os jogos didáticos também acabam contribuindo para o desenvolvimento de outro aspecto como, *sugerido por* Miranda (2001):

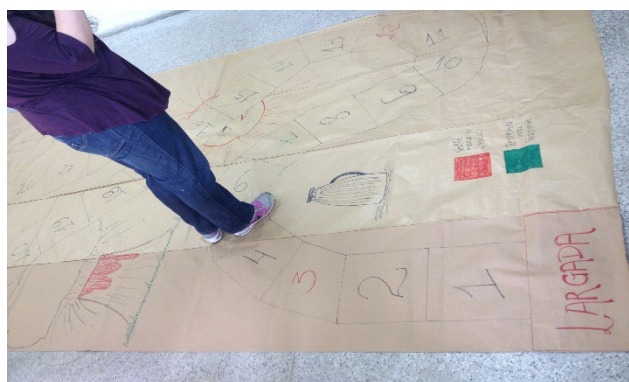
...mediante o jogo didático, vários objetivos podem ser atingidos, relacionados à cognição (desenvolvimento da inteligência e da personalidade, fundamentais para a construção de conhecimentos); afeição (desenvolvimento da sensibilidade e da estima e atuação no sentido de estreitar laços de amizade e afetividade); socialização (simulação de vida em grupo); motivação (envolvimento da ação, do desafio e mobilização da curiosidade) e a criatividade.

Com o lúdico propõe-se um aprendizado diferenciado e atrativo, pois com o jogo e o espírito de competição o aluno vai além, vem em busca de respostas com o objetivo de vencer o mesmo, assim o professor pode elaborar aulas que irão contribuir mais facilmente com o aprendizado de seus alunos. Segundo a autora FIALHO, Neusa Nogueira, 2008:

“O jogo exerce uma fascinação sobre as pessoas, que lutam pela vitória procurando entender os mecanismos dos mesmos, o que constitui de uma técnica onde os alunos aprendem brincando; no entanto, queremos deixar claro, que os jogos devem ser vistos como apoio, auxiliando no processo educativo”.

Este jogo lúdico de termodinâmica consta de um tabuleiro de papel pardo onde as peças são os próprios alunos, nele foi pintado uma trilha com quarenta casas, início e chegada, como mostra a Figura 1.

Tabuleiro do jogo “Trilha Termodinâmica”.



Usando nas quarenta casas as cores preta, verde e vermelha. Nas pretas a passagem era livre, nas verdes tinha que responder uma pergunta sobre o assunto proposto conforme Figura 2, e nas vermelhas o aluno voltava três casas. Aplicou-se primeiramente esse jogo aos pibidianos. Eles jogaram se divertiram e criou-se na sala um verdadeiro espírito de competição. No final da partida eles tiveram a oportunidade de avaliar o mesmo e dar ideias que contribuíssem com a dinâmica do jogo. Foi sugerido que, onde tinha a cor vermelha, voltasse somente três casas em vez de retornar ao início conforme a proposta inicial, outra ideia sugerida era para haver bombas e granadas desenhadas em algumas casas, caso um dos alunos caísse na casa com a bomba ou granada, não só ele iria responder a uma pergunta proposta, mas sim todos os membros daquele grupo deveriam responder uma pergunta distinta, onde em cada acerto o seu peão avança uma casa e cada erro o peão retorna uma casa para trás. A avaliação do jogo entre os pibidianos foi positivo o que contribuiu com uma visão melhor de como aplicar o jogo de termodinâmica entre as turmas de 2º ano no ensino médio. Segundo LOPES, 2001, p. 23:

É muito mais eficiente aprender por meio de jogos e, isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si, possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo, e a confecção dos próprios jogos é ainda muito mais emocionante do que apenas jogar.

Aluno posicionado na casa de cor verde



DESENVOLVIMENTO

A ideia do jogo iniciou-se em conversas no Pibid onde todas as quintas-feiras os graduandos, dois professores supervisores e uma coordenadora se reúnem, para discutir e organizar propostas de trabalho para serem aplicadas nas escolas. O que mais chamava a atenção de todos era a desmotivação dos alunos em estudarem e principalmente a matéria de física, que para eles era algo inatingível, complexo e difícil. Sendo essa realidade preocupante para nós futuros professores de física e para os que já atuam nessa área. Buscando aplicações para uma nova forma de ensinar, procuramos algo que despertasse essa motivação nos alunos e ao mesmo tempo os fizesse apreciar mais a matéria de física. O objetivo também era o de reforçar o conteúdo que o professor supervisor estivesse ministrando, no caso: matéria sobre termodinâmica. Sendo assim, foi desenvolvido, com base nos conceitos aqui apresentados e no conteúdo aplicado nas turmas do 2º ano do ensino médio pela professora, um jogo lúdico sobre “termodinâmica”. O jogo consta de um tabuleiro de papel pardo, para que o jogo tivesse dimensões tais que os próprios alunos pudessem ser os piões do jogo. Nele foi pintada com tinta guache uma trilha com as palavras início e chegada e mais quarenta casas. Para dar ênfase ao tema abordado pintou-se um sol, um vulcão, uma garrafa térmica e outras figuras relacionadas. Usou-se nas casas as cores preta, verde e vermelha. Nas pretas a passagem era livre, nas verdes tinha que responder uma pergunta sobre o assunto proposto e nas vermelhas o aluno voltava três casas. Algumas casas verdes poderiam conter granadas, fazendo com que todos os componentes do grupo e não somente o aluno, que estava sendo o peão, tivesse que responder a pergunta, ou seja, nas perguntas das casas verdes sem granadas qualquer componente do grupo podia responder, e não só o peão, mas nas perguntas das casas verdes com granadas, as respostas deveriam ser individuais e sem a possibilidade de consultar os demais componentes do grupo. Para que fique mais claro iremos exemplificar: se haviam cinco componentes no grupo e desses só dois acertassem as suas perguntas, e os outros três errassem em vez de o peão andar as cinco casas à frente, ele na verdade retornaria uma casa, pois seriam duas para frente e três para trás. Já nas casas vermelhas o aluno retornava três casas atrás. Para aplicarmos o jogo devemos dividir a turma em grupos, sendo eleito um peão em cada grupo para este andar pelo tabuleiro conforme os números rolados no dado e; para ver que grupo começa o jogo rolamos o dado, de forma que o grupo de obtivesse o maior número no dado começava a partida.

O primeiro teste do jogo foi com o grupo do Pibid e na (13ª Mostra da Produção Universitária – MPU/Furg, 2014) No início, os pibidianos estavam relutantes, pois diziam não lembrar-se do assunto, e alguns alegavam não ter tido aulas de termodinâmica, mas por insistência eles jogaram e o resultado foi diversão e competição saudável. A pergunta feita ao pião, quando caísse nas casas verdes era respondida por ele ou pelo grupo todo, conforme o entendimento deles. Criou-se na sala um verdadeiro espírito de competição. Muitas perguntas foram respondidas com a lógica por se tratarem de questões rotineiras e vivenciadas em casa. No final da partida eles teriam a oportunidade de avaliar a prática e dar ideias que contribuíssem com a dinâmica do jogo. Foi sugerido então, que houvesse a cor vermelha, onde voltaria apenas três casas em vez de retornar ao início conforme a proposta inicial. Outra ideia sugerida era que houvessem granadas desenhadas em algumas casas, caso um dos alunos (peão) caísse na casa com a granada, não só ele iria responder a uma pergunta proposta, mas sim cada um dos membros daquele grupo. Cada um receberia a sua pergunta, em caso de acerto o seu pião anda uma casa à frente e em caso de erro o pião retorna uma casa para trás. A avaliação do jogo entre os pibidianos foi positiva, o que contribuiu para termos uma visão melhor de como aplicar o jogo de termodinâmica entre as turmas de 2º ano no ensino médio, inclusive dimensionando o tempo necessário para aplicação do jogo.

Aplicações na escola: 1ª turma

Para aplicação desse jogo primeiramente fomos à sala de aula explicamos o funcionamento do jogo e apresentamos as perguntas para que os alunos tivessem conhecimento prévio das mesmas. Na aula seguinte aplicamos o jogo onde só havia 21 alunos em sala de aula. Os 21 alunos foram divididos em 3 grupos de 5 alunos e mais um grupo de 6 alunos totalizando os 21 alunos. Para iniciar o jogo, o grupo que obteve o número maior no dado, iniciou a partida, sendo que o segundo grupo ficou com o segundo maior número do dado e assim sucessivamente. No momento em que o jogo foi aberto, foi-se explicando o funcionamento das cores. Embora os alunos conhecessem as perguntas, nenhum grupo obteve 100% de acertos. O grupo que começou não foi o vencedor, embora no início do jogo tivesse comemorado tal fato. Logo após o término do jogo na sala de aula, pediu-se que cada grupo que respondesse algumas perguntas de avaliação do jogo, propostas por quem aplicava o mesmo, com o objetivo de saber qual foi a opinião deles com essa nossa forma de aprender

ou fixar a matéria de física. Para nossa surpresa a reação dos alunos era de entusiasmo, era claro o quanto eles gostaram e se divertiram com a dinâmica. E analisando-se as respostas deles, verificou-se tal afirmação. O jogo de termodinâmica tinha sido aprovado quase que 100% da turma, onde se havia aplicado o jogo. No encontro subsequente com a professora supervisora a mesma comentou o quanto o jogo contribuiu no conhecimento dos alunos, relatando sua satisfação em seguir as aulas com os alunos mais interessados na matéria e mais entrosados entre eles. A atividade lúdica realizada teve tanto sucesso que está sendo elaborado um jogo semelhante para a matéria de eletricidade para o ensino médio.

Aplicação na 2ª turma

Uma semana após aplicar o jogo em uma turma de 2º ano do ensino médio na Escola Estadual Getúlio, aplicou-se em outra turma de 2º ano do ensino médio na mesma escola, com 17 alunos. O procedimento foi o mesmo. No dia anterior, fomos na sala de aula e explicou-se o funcionamento da dinâmica, houve uma rápida discussão sobre o conteúdo já visto em sala de aula, onde a professora retomou partes importantes sobre a matéria de termodinâmica. A revisão que a professora supervisora realizou, utilizou-se das perguntas do próprio jogo. No dia que fomos desenvolver essa dinâmica na nova turma ocorreu praticamente da mesma forma que na turma anterior. Depois do conteúdo revisado e das explicações prévias sobre o funcionamento do jogo, iniciou-se a partida com o grupo que obteve o maior número no dado, e os grupos seguintes foram sendo introduzidos no jogo conforme o resultado do sorteio. Observou-se na turma que o interesse, a disposição e a garra de querer vencer, de querer lutar ponto a ponto, casa a casa para conseguir a vitória na disputa, não eram a mesma, que da outra turma. Havia alunos mexendo no celular, outros que ficavam dispersos, fazendo de tudo um pouco menos participarem com vontade da dinâmica. Com tudo isso, o jogo prosseguiu até o final. Passaram-se as perguntas para que eles avaliassem o jogo, e o resultado foi o que já se esperava. A dinâmica nessa turma teve um índice menor que na turma anterior, mas também foi aprovada. Na reunião seguinte do PIBID a professora comentou a sua visão para explicar o porquê da diferença entre a primeira turma que foi aplicada o jogo para a segunda turma. Ela disse que a primeira turma era uma turma mais interessada, que o seu interesse em estudar era maior, o que para ela era visível nas notas e a outra era de alunos menos interessados, segundo ela não era o curso que eles almejavam por se tratar de uma escola formadora de técnicos em contabilidade, secretariado ou comércio exterior, outro motivo seria que esta turma tinha muitos alunos repetentes e desinteressados.

AVALIAÇÃO/DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com a aplicação do jogo na escola tivemos uma visão de como se comporta cada turma. Foi através dele que, verificou-se a motivação de uma turma em querer saber mais e estudar física, enquanto a outra turma que se aplicou o mesmo jogo, o comportamento não foi o mesmo. Assim pretende-se nessa 2ª turma tentar descobrir o porquê o jogo não teve a mesma repercussão do que na 1ª. Talvez seja mais fácil motivar uma turma e a outra não, mas, se vê que aluno com motivação se interessa muito mais pelo jogo enquanto que alunos que não tem motivação aplicar práticas ou não, não apresenta um diferencial no desenvolvimento deles. São essas ações que são importantes para analisar nosso futuro como docente, não só lecionar física, mas, saber como lidar com esses tipos de problemas que encontraremos nessa caminhada. A minha preocupação futura, é o que poderei fazer por turmas que como esta não demonstra interesse por nada. Que ações eu poderia tomar ou que reflexão podemos fazer no grupo do PIBID para buscar desenvolver interesse dessa turma. Que tipo de mecanismos podemos criar para estimular esse tipo de aluno que não estão no ritmo em que poderiam estar. Quero fazer mais pelos meus alunos, buscando sempre mecanismos de forma a estimular a passagem deles pela escola sempre construindo um conhecimento fundamentado para o seu próprio futuro, e não permitindo sua estadia no ensino médio somente para adquirir o seu diploma. Segundo a professora supervisora Cristiane, 2014.

O trabalho de termodinâmica foi realizado em duas turmas diferentes e por mais que tenhamos utilizado o mesmo método em ambas, o aproveitamento não foi o mesmo. Na primeira turma a resposta foi ótima, os alunos participaram e os conhecimentos cobrados no jogo ajudaram no aproveitamento da turma nos conteúdos seguintes. Já na segunda turma os alunos, na grande maioria repetente, estão desmotivados e não gostam de estudar apenas almejam diploma, logo não participaram do jogo de forma espontânea e o aproveitamento futuro da turma não ocorreu de maneira proveitosa como na 1ª turma” (2014).

A partir dessa base que se buscou lendo artigos publicados somados a aplicação do jogo na escola de ensino médio e os resultados obtidos, ficou claro que atividades lúdicas é uma ferramenta útil ao professor. Assim, essa ferramenta com certeza pode contribuir muito nesse processo, os materiais didáticos mais especificamente os jogos didáticos, além de favorecer o interesse pelas atividades escolares, ajudam no aprendizado dos conteúdos. Ajuda nas matérias mais difíceis, pois como essa ferramenta o professor proporciona aulas mais descontraídas, mudando a forma de ensino rudimentar que vigora até os dias atuais.

REFERÊNCIAS

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114.pdf (pesquisado em 05/05/2015)

FIALHO, Neusa Nogueira – FACINTER neusa_nf@yahoo.com.br

RAHAL, Fábio Adhemar da Silva. Jogos Didáticos no Ensino de Física: Um exemplo na Termodinâmica. Paraná, 2008.

MPU, 13ª Mostra da Produção Universitária, 2014- <http://mpu.furg.br/>

SANT'ANNA, Blaidi; MARTINI, Gloria; REIS, Hugo Carneiro; SPINELLI, Walter. Conexões com a Física. São Paulo, 2010.

LOPES, M. da G. Jogos na Educação: criar, fazer e jogar. 4ª Edição revista, São Paulo: Cortez, 2001.

TEIXEIRA, M. C.; ROCHA, L. J. P.; SILVA V. S. Lúdico: Um Espaço para a Formação de Identidades. In: III SIMPÓSIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JUIZ DE FORA, 2005. Anais... Rio de Janeiro: CEDERJ, 2005. p. 1-14.

CORTEZ, 2001 LOPES, M. da G. Jogos na Educação: criar, fazer e jogar. 4ª Edição revista, São Paulo: Cortez, 2001

<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1033.pdf> (pesquisado em 05/05/2015)

MIRANDA, S. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. In: Ciência Hoje, v.28, 2001.

REGO, T. C. Vygostsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2001

GOMES, R. R.; Friedrich, M. A Contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de Ciências e Biologia. In: EREBIO, 1, Rio de Janeiro, 2001, Anais..., Rio de Janeiro, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Brasília: SEF, 1996.

VADIGA, Carlos. *Etnomatemática*. Revista Nova Escola. São Paulo, n. 68, p. 15, ago. 1993.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A JOANINHA QUE PERDEU AS PINTINHAS

Regina Aparecida Zampiris M. da Silva Brum⁵⁰

Daniela Bissoli Fiorini⁵¹

Resumo: O projeto foi aplicado em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, após algumas aulas de observação pude constatar a dificuldade dos alunos na leitura, escrita e interpretação, com isso tive a ideia de trabalhar a literatura infantil com objetivo de aguçar o interesse pela leitura e escrita.

Foi preciso para aplicação do projeto dez (10) aulas de 50 minutos, no primeiro dia levei a turma para a pracinha onde contei a história “A Joaninha que perdeu as pintinhas” de Ducarmo Paes.

As estratégias utilizadas foram o lúdico, a interação entre a turma, incentivo da leitura e da escrita com métodos pedagógicos e inovadores.

1º momento: Levei a turma à praça perto da escola, me caracterizei de joaninha e contei a história “Joaninha que perdeu as pintinhas” (Ducarmo Paes). Utilizei do lúdico para incentivar o desejo pela leitura e escrita, cada aluno ficou com uma bolinha com palavras, amor, carinho, respeito, diferenças, amizade, etc, cada criança no decorrer da história foi colando as bolinhas na joaninha e dizia o que significava a palavra para cada um, não dei um final para história, pedir que cada um pensasse em casa um final para história e que a próxima aula produziria cada um o seu final.

2º momento: Iniciei a aula com uma roda de conversa sobre o que acharam da história, como não terminei a história na aula anterior, cada aluno criou o seu final para a história.

3º momento: Dei início na aula contando o final da história “Joaninha que perdeu as pintinhas” (Ducarmo Paes), após perguntei se é parecido com que eles tinham pensado? Pedi alguns alunos para ler o final da sua história, após observar que a maioria da turma escreveu em sua história que houve uma festa, resolvi fazer um bolo com a turma na próxima aula e trabalhar a matemática.

4º momento: Levei a turma para o refeitório para o preparo do bolo, a receita do bolo de chocolate foi vivenciada com a ajuda dos alunos colocando os ingredientes pedi que levassem caderno e lápis e borracha entreguei uma tabela a eles em que anotaram os ingredientes, quantidade e o preço, questionei os alunos, sobre a quantidade de ingredientes para preparar o bolo, voltamos para sala enquanto o bolo assava, solicitei os alunos que somasse quanto gastou de ingrediente e de dinheiro para fazer o bolo e outros probleminhas referentes à festa da joaninha. No final da aula todos comeram o bolo.

Palavras-chave: Leitura, escrita, interpretação e incentivar.

INTRODUÇÃO:

O projeto “sequências didáticas: A Joaninha que perdeu as pintinhas” foi aplicado no 3º ano do Ensino Fundamental, E.M.E.F. “Ercy Arruda Bonfim” em Muqui-ES, no qual por observação constatou-se a dificuldade dos alunos na leitura, escrita e interpretação, partindo-se para o trabalhar com literatura infantil viabilizando situações que aguçam o contato dos alunos com a leitura e escrita. É muito importante que o educador proporcione aos seus alunos o ensino aprendizagem através de momentos lúdicos que incentive a leitura e escrita, sanando dificuldades encontradas no decorrer das atividades propostas, resgatando nos alunos o interesse e o prazer pela leitura e escrita.

DESENVOLVIMENTO:

No âmbito escolar observar-se que, a grande maioria das crianças leem, mas não conseguem interpretar o texto lido, sendo que uma das principais causas dessas dificuldades é a falta de incentivo a leitura desde de o início da alfabetização e até mesmo no cotidiano de seu lar. Se a criança não está conseguindo aprender o professor precisar buscar métodos inovadores que leve ao aluno o aprendizado da leitura e da escrita.

Como menciona Micotti (2013) em nosso país, muitos problemas que desafiam a educação escolar têm raízes no ensino e no aprendizado da leitura e da escrita. As dificuldades de alfabetização podem ser observadas desde o início do ensino fundamental, manifestando-se com: a falta de aprendizado dos conhecimentos básico sobre a escrita; o baixo nível de compreensão da leitura que muitas vezes, ocorre, resume-se na decifração; o acesso insuficiente à escrita convencional e à organização textual.

Kramer (2010) complementa a ideia da necessidade de se desenvolver melhor a leitura e alfabetização

50 Centro Universitário São Camilo - ES, Pedagogia, reginaamendes@hotmail.com.

51 Coordenadora de área, Centro Universitário São Camilo - ES, danielaflorini@saocamilo-es.br.

Garantir o acesso à leitura e à escrita é direito de cidadania. A escola tem um papel importante a desempenhar na concretização desse direito, contribuindo na construção do conhecimento de crianças e adultos e ajudando-os a nunca esquecer a história, a sempre rememorar o esquecido, para que se torne possível - mais do que nunca - mudar a história é crucial. Por isso, escrever e reescrever os textos é essencial. Ler, escrever, e reescrever os textos e a história, enquanto sujeitos da história que somos, tecendo - cada qual - os fios desta trama, neste ou em outros cursos (KRAMER, 2010).

O que se percebe é que ler não é passear por cima das palavras, trata-se de compreensão profunda do lido. Se realmente os professores levasse a sério o exercício da leitura, da palavra associada à leitura do mundo, e com todas as suas implicações, ensinar a ler e escrever seria construído na perspectiva da pedagogia da democracia, no qual todos teriam o acesso a domínio da alfabetização na idade correta.

Ser um professor leitor é fundamental numa época em que tanta tecnologia, o hábito de ler vem se tornando cada vez mais esquecido.

Porém, a partir do momento que começamos o curso de Pedagogia, percebemos que a leitura é capaz de ativar o cérebro e aprimorar com tamanha intensidade e dinamismo que qualquer outra tecnologia.

Para transmitir e ensinar a ler, é necessário, primeiro, ensinar a apaixonar-se por esse hábito, sendo um exemplo para as crianças. Ninguém torna um leitor apenas por saber de sua necessidade, é preciso sentir falta, construir a habilidade, traduzir as palavras em experiência e com isso assimilar um mundo de informações que elas nos proporcionam.

Qualquer atividade requer a leitura, aquela fluente, que faça a construção ampla de sentido e, essa só se adquire lá nos primeiros contatos com a leitura, época que com um apenas, “era uma vez...” onde recria no cognitivo um encantado e diferente em cada história.

Apenas o hábito de ler, a leitura, integra o homem ao seu próprio ser, a leitura também é importante, pois ela aprimora a escrita e é uma porta essencial para o conhecimento.

Em um mundo tão globalizado é importante que nós educadores busquemos trabalhar com as crianças a leitura e a escrita usando a ludicidade e a realidade em que elas vivem, para que ler e escrever possa ser um prazer.

E com o projeto PIBID estou tendo está oportunidade de fazer com que a teoria possa ser colocada em prática, com muitas práticas inovadoras e que pode transformar e inovar a educação.

“Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros” (LAJOLO, 2004, p. 7).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: HISTÓRIA DA JOANINHA QUE PERDEU AS PINTINHAS

Na E.M.E.F. “Ercy Arruda Bonfim”, no município de Muqui-ES, foi desenvolvida pela bolsista do PIBID, Regina Aparecida Zampiris Mendonça da Silva da Brum uma prática de sequência didática com a história “Joaninha que perdeu as pintinhas”, do autor Ducarmo Paes. Inicialmente os alunos do 3º ano foram levados até uma praça perto da escola, onde a bolsista, caracterizada de uma personagem “Joaninha”, efetuou a contação da história “Joaninha que perdeu as pintinhas”, utilizando-se assim o lúdico para incentivar o desejo pela leitura e escrita.

Durante a contação cada aluno ficou com uma bolinha de papel com palavras (amor, carinho, respeito, diferenças, amizade), e cada aluno no decorrer da história foi colando as bolinhas na personagem Joaninha, mencionando com essa tarefa o significava a palavra para cada um. A bolsista fez a contação a história sem apresentar o seu final, sendo pedido para os alunos que cada um pensasse em um final para história.

Posteriormente, já em sala de aula, foi realizada uma roda de conversa sobre o que os alunos acharam da história, como não havia terminada a história na praça, cada aluno criou o seu final para a história. Após a elaboração dos finais da história, foi contado o final proposto pelo autor da história “Joaninha que perdeu as pintinhas”, sendo feitas indagações aos alunos sobre as diferenças e igualdades do final apresentado pelo autor da história e por eles.

FAZENDO UM BOLO DE CHOCOLATE

A turma do 3º ano do Ensino Fundamental, da E.M.E.F. “Ercy Arruda Bonfim” do município de Muqui - ES, foi levada pela bolsista para o refeitório para o preparo de um bolo de chocolate. No momento do preparo da receita os alunos vivenciaram a culinária, ajudando a bolsista durante a receita, a auxiliando na colocação dos ingredientes para preparo.

Os alunos foram anotando em seus cadernos, com intervenção da bolsista, uma tabela com os ingredientes do bolo, quantidades e o preço, sendo questionado aos alunos, sobre a quantidade de ingredientes para preparar o bolo, fazendo interferências matemáticas.

Em sala de aula, enquanto o bolo assava, foi solicitado aos alunos que somasse quanto gastou de ingredientes e de dinheiro para fazer o bolo, além de outros probleminhas matemáticos referentes à atividade anterior da joaninha. No final da aula todos saborearam o bolo com muito entusiasmo.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No decorrer do projeto pode-se notar a socialização entre os alunos, respeito, novas amizades, em que todos trabalhavam em um bem comum. Com o projeto as crianças estão motivadas pela leitura, escrita e matemática. A importância da relação professor e aluno são essenciais para o ensino e aprendizagem com seus alunos, da capacidade de saber ouvir, refletir sua prática dando abertura para o aluno criar e expressar seus conhecimentos.

A aplicação das atividades oportunizou uma real prática pedagógica nas escolas, vivenciando a realidade escolar com um novo olhar e novas perspectivas para trazer estratégias de ensino com métodos inovadores e levar o aluno a pensar e querer aprender.

O estar na escola, à convivência com as crianças, é uma experiência única que renova a cada dia a vontade de ser um educador e dar o melhor de si pelos alunos, fazendo com eles sonhem, imaginem e criem enquanto estudam. Observar e colaborar com o professor é simplesmente sentir-se como um educador, portanto estar no ambiente escolar traz para a vida acadêmica e docente um alto teor de conhecimento sobre o que é lecionar e como lecionar, pois, pode-se buscar e aperfeiçoar atividades e práticas inovadoras, levando para a sala de aula cada dia uma atividade diferente e quebrando assim todos os preconceitos que ainda podem existir entre universitários e professores regentes.

Imagem 3 Os alunos do 3º anos do Ensino Fundamental I em atividade com elaboração de receita de bolo



Fonte: Projeto Sequências didáticas: trabalhando a leitura e escrita de forma lúdica, PIBID-CUSC/2014.

Imagem 4 Bolsista Regina com os alunos do 3º anos do Ensino Fundamental I após finalização da receita do bolo de chocolate



Fonte: Projeto Sequências didáticas: A Joanelha que Perdeu as Pintinhas, PIBID-CUSC/2014.

REFERÊNCIAS

KRAMER, Sonia. **Alfabetização Leitura e Escrita:** Formação de Professores em Curso. São Paulo: Ática, 2010.

MICOTTI, Cecília de Oliveira. **Leitura e Escrita:** Como aprender com êxito por meio da Pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2013.

RELATO DE EXPERIÊNCIA LEITURA INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL: POESIA

Josivania Brandão Ferreira⁵²

Coordenadora: Prof^o Dr^a Flavia Aninger⁵³

Supervisora: prof^a Bety Bastos⁵⁴

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo relatar as experiências obtidas no ano letivo de 2014, realizado no Colégio Estadual Teotônio Vilela – Ensino Médio- CETV, Feira de Santana, no Estado da Bahia. Visando fomentar o gosto dos alunos pelo gênero poesia, atrelado ao currículo escolar do 1º ano do ensino Médio, as aulas deram-se em forma de oficinas com leitura e produção textual contemplando as temáticas: *Infância e trabalho, Aspectos estruturais da poesia; Amor, Paz e Sustentabilidade* fundamentando o conhecimento sobre aspectos estruturais da poesia e ampliando a criatividade, sensibilidade e produção de textos. A colaboração e participação dos alunos nas oficinas realizadas foram de suma importância para o resultado alcançado, a discussão dos temas junto com poemas de autores canônicos (como: Fernando Pessoa, Vinícius de Moraes, Mário Quintana, Carlos Drummond de Andrade, dentre outros). Os estudantes conseguiram compreender na medida do possível como os autores construíram sentidos sobre a sua realidade através da poesia abordando aspectos políticos, econômicos e socioculturais, fator que contribuiu para que os estudantes produzissem poesias refletindo sobre os problemas e as questões que permeiam suas vivências cotidianas. Para deixar as aulas mais dinâmicas e interessantes foram empregados elementos do cotidiano criando relações com músicas, charges, vídeos e tirinhas acerca do eixo temático para potencializá-los na produção dos próprios textos. Participamos também, na 1ª fase de seleção, do evento realizado pelo colégio, referentes aos projetos Festival Anual de Canção Estudantil (FACE), Tempos de Arte Literária (TAL) e Artes Visuais Estudantis (AVE) junto com o PIBID de Música. Os alunos declamaram poemas produzidos em sala de aula durante as oficinas. Experiências enriquecedoras para a nossa formação, bolsistas de vernáculos, que em tão pouco tempo presenciamos trabalhos árduos, cansativos, no entanto, muito importantes na futura profissão de profissionais docente.

Palavras-chave: Experiência. Leitura/Escrita. Poesia. PIBID.

1. INTRODUÇÃO

Como a muito vem sendo discutido, a docência em salas de aula nas escolas públicas, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, reflete suas barreiras e dificuldades em diversos aspectos na vida do professor e do aluno, mas possibilita trabalhos exemplares e metas alcançadas na medida em que se escolhe um percurso possível a seguir.

Como estudante de graduação do curso de letras Vernáculos e bolsista de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, senti a necessidade de compartilhar minhas experiências vivenciadas no ano letivo de 2014 no Colégio Estadual Teotônio Vilela, localizado em um bairro periférico na cidade de Feira de Santana-Ba, com a intenção de relatar o percurso e os resultados além de colaborar com possíveis práticas pedagógicas aplicadas em trabalhos semelhantes.

1.2 O PROJETO

O PIBID é um programa abrangente e ativo em várias unidades de ensino superior no país, que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Esse projeto institucional tem como princípios norteadores três grandes eixos: 1) qualificação da formação de professores nas licenciaturas da UEFS; 2) estreitamento das relações da Universidade com a Educação Básica e, 3) contribuição para a melhoria da educação pública do Estado da Bahia, promovendo a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (Artigo. 6º RESOLUÇÃO CONSEPE 128/2014)⁵⁵.

52 Graduada em Licenciatura em Letras Vernáculos na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Bolsista ID do Projeto de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. vanya_brandao@hotmail.com

53 Com doutorado em Teorias e Críticas da Literatura e da Cultura pela Universidade Federal da Bahia, possui mestrado em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2002). É professora assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura e Experiência Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e representação urbana e estudos de Guimarães Rosa. flavianinger@gmail.com

54 Graduada em licenciatura em Letras Vernáculos pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS Mestranda pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB. bettygamma2014@hotmail.com

55 Ver mais em: https://pibidportuguesuefs.files.wordpress.com/2015/04/regimento-interno-pibid_resoluc3a7c3a3o-consepe-128-2014.pdf acessado em: 17 de Mai. 2015.

1.3 RELATO

A experiência aqui relatada foi realizada entre 02 de Abril a 17 de Dezembro do ano de 2014 e teve como público-alvo alunos no 1º ano do ensino Médio. Trabalhando a literatura, especificamente o gênero poema, eu e as demais bolsistas DI de vernáculas, componentes do colégio, orientadas pela supervisora Bety Bastos, cogitamos trabalhar rente ao Projeto Político Pedagógico da instituição, na área em que estaríamos vinculadas aos projetos: Tempos de Artes Modernas – TAL, Festival Anual de Canção Estudantil – FACE e Artes Visuais Estudantis – AVE, especificamente o TAL que nos permitiu trabalhar com mais afinidade em sua perspectiva de produção textual em poemas.

O perfil do aluno, nesta instituição, é de meninos e meninas desprovidos de alicerce de alfabetização/letramento e filhos de pais que possuem pouca ou nenhuma escolaridade, e na sua maioria oriundos de áreas periféricas e com baixo poder aquisitivo. Provem assim, analisar o uso do espaço escolar como um espaço que forma o ser social para ser crítico em variados aspectos a partir de um bom, até mesmo excelente, leitor.

Nessa perspectiva, levantamos questionamentos do tipo, como a escola tem trabalhado a poesia em sala de aula? Que papel ela estava fazendo na escola? E qual sua importância na vida do aluno? Para começarmos a produzir planos de aulas condizentes a suas necessidades e realidades, tornando possíveis aulas que não se revolvessem enfadonhas ou mesmo repetitivas como a já atuada em sala de aula com o livro didático, pensamos e aprimoramos as sequências didáticas da melhor forma possível. Assim necessitei recorrer a fontes que refletem essas questões além do básico e encara a literatura como essência do cotidiano. Como dito por Gerbara em seu texto *Reflexões sobre o ensino da poesia*⁵⁶:

Dessa forma, ensinar poesia (em todos os seus subgêneros) é trabalhar o texto como resposta a uma necessidade, a alguém (o leitor), a um tempo definido. A poesia dentro dessa concepção é um modo de viver o mundo (ver, sentir, experimentar e projetar) e cada composição poética reflete quem somos, o que pensamos, sentimos e buscamos.⁵⁷

Mas, o que não devemos esquecer são as dificuldades encontradas por parte dos professores em trabalhar produção textual na sala e ainda por cima no gênero poesia, como citado por SANTOS (2010): “A situação em que está a qualidade de produção de textos de nossos alunos deixa-me preocupada e, como professora, sinto-me responsável por este descaminho também. A cada dia que passam vejo que eles demonstram menos habilidade nesta prática escolar”.

O que me induziu a pensar no imenso problema que os alunos, também, enfrentam enquanto seres pensantes em formação cultural, social e pessoal quando se deparam com a produção textual. Causa está, em que nós bolsista, formos muito bem auxiliados pela supervisora em orientações constantes.

É visto que, ainda que desconhecido por alguns, abrangemos a poesia como linguagem na sua carga máxima trazendo a simplicidade de sua reflexão e significado abarcando em sua essência em emoção, sentimentos e fantasia, mas também é a música e a dança, forma caráter humanizado, revoluciona e transforma o espaço social a partir do ser em diálogo com ela. Porém, no meio social, na correria do dia a dia, a poesia é apartada das “coisas importantes” e acaba ficando esquecidas. Para José (2003, p. 11) “Vivemos rodeados de poesia” o que existe mesmo é uma barreira de intolerância que nos impede de contatá-la.

2. METODOLOGIA

Montar as oficinas foram momentos de reaprendizado para minha formação uma vez que, depois de observar a turma do 2º ano do ensino médio por alguns dias, busquei conhecer os comportamentos dos estudantes, e foi preciso repensar como poderia atingir a eles de forma positiva e produtora diante da variedade de hábitos com a qual me deparei. Questões desafiadora para trabalhar textos literário (poesia) em sala de aula, como escrito por Matta:

Quando estamos diante do desafio de trabalhar a escrita com jovens [...], com certeza vamos nos deparar com realidades bem distintas: alunos que já possuem relativa familiaridade com o ato da escrita, alunos que apresentam dificuldades com o manejo de escrever e alunos cuja relação com a escrita ainda está bem distante desse domínio. (MATTA, 2009, p. 93)

Pensei a realidade social e cultural em que os estudantes estão inseridos e organizei as ideias em sequências a fim de propor uma boa relação entre bolsista, alunos e a poesia. Levando em questão as necessidades e as formas como seriam abordadas cada turma que nos foi cedida, com as temáticas em questão (poema: estrutura, interpretação e produção), trabalhamos na perspectiva de atribuir aos planos didático um objetivo central que foi o de *aproximar e estimular a prática de leitura/interpretação e produção de poemas*; e a partir deste desenvolvemos os específicos que foram sendo reformulados de acordo as necessidades sentidas nas aplicações das oficinas. Buscando sempre seguir os parâmetros educacionais para

56 GERBARA, Ana Elvira. Reflexões sobre o ensino de poesia. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/ecf>. Acesso em: 13 Mai. 2015.

57 Idem ao anterior.

que não ocorresse informações superficiais e isoladas em que o sujeito recebe na fragmentação das áreas de conhecimento se dissipam com o passar do tempo. (PCNs, 2002)

Assim, a metodologia discutida em reuniões ficou, de forma clara, que seriam sempre voltadas para a aprendizagem motivada com os temas abordados e atrelados ao cotidiano dos alunos (músicas, vídeos, charges e imagens) para que as aulas ocorressem de forma mais lúdica possível possibilitando a aprendizagem satisfatória, através dos estudos poéticos, necessariamente os poemas, tanto para os alunos quanto para as avaliadoras, desenvolvendo nos mesmos o gosto e a satisfação de aprender e ensinar, com o intuito de deixar o gênero poesia fixado na vida dos alunos para além das aulas avaliativas no espaço escolar. Como afirmado por Matta:

A leitura é o porquê da escrita, ou seja, se alguém escreve algo, esse algo é para ser lido. Não é simplesmente uma atividade de aula que pode ou não ter sucesso, dar uma nota melhor ou pior e, simplesmente, darmos as costas. Não, nada disso. Nossa função de professor – de qualquer professor – e ajudar o nosso aluno a adentrar cada vez mais nesse universo e dominá-lo. (MATTA, 209, P.85)

Como reforçado por Lajolo: “Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer das nossas aulas.” (LAJOLO, 1982, P.15)

E ainda por Souza quando afirma que:

A literatura quando aplicada como disciplina representa grande importância quanto às demais, visto que, é por ela que o aluno tem acesso a linguagem como instrumento para comunicação e faz parte da língua portuguesa. Aliás, um uso a linguagem de forma consciente, de um código que já utiliza oralmente e agora se revela também por meio da escrita, da interpretação e produção (SOLZA, 2012).

Ao longo do primeiro semestre trabalhamos quatro temáticas: *Infância e Trabalho; Aspecto estruturais da poesia; amor; Paz e Sustentabilidade*. As produções textuais foram realizadas de variadas formas, englobando aspectos orais, escritos, verbais e não verbais. De forma individual e também coletiva buscando atender as necessidades e cumprir com as expectativas do projeto tendo sempre em mente que: [...] ser poeta, é um dom que exige talento especial. Brincar de Poesia é uma possibilidade aberta a todos [...] (JOSE, 2003, P. 101).

Assim, o que visamos a derrubar nas aulas era o mito de que “poemas são difíceis de ler e interpretar”, carregado pelos alunos reforçando cada vez mais a barreira com o gênero em questão. Questão está, pensada por outros ID dos PIBID ao fazerem diagnósticos prévios nas turmas que atuavam em suas aulas o gênero poesia; “Talvez estes desencontros por parte dos alunos com a poesia, sejam frutos das séries anteriores, ou pelo simples fato da pouca atenção dada a este gênero literário”.⁵⁸

3. AS OFICINAS EM PRÁTICA

3.1 INFÂNCIA E TRABALHO

A oficina com a temática *Infância e trabalho*, aplicada em uma única etapa (duas aulas de 50 minutos cada em um único dia), buscou sensibilizar a turma com uma didática mais próxima ao remeter o pensamento internalizado das lembranças. Trabalhamos dinâmica referente a infância, usamos vídeos com narração do poema *Infância* de Carlos Drummond de Andrade e *Meus Oito anos* cantado por Chico Buarque para mostrar a forma como a poesia em essência circula no espaço-tempo. Propomos a leitura do poema em voz alta (individualizado) e usamos os slides com indagações que motivo-os a imaginar o cenário em que se passa o poema comparando-o com o espaço social em que vivem; Incentivamos a sensibilidade e produção de uma estrofe sobre a infância, em grupo, para (aqueles que sentirem vontade) declamar em sala e depois serem expostos no pátio em um mural.

3.2 ASPECTOS ESTRUTURAIS DA POESIA

A segunda oficina, trabalhadas em três etapas (aulas geminadas em três dias diferentes), abordamos o tema *Aspectos estruturais da poesia*, explanando a diferença entre poesia x poema com exemplos variados de música, dança textos imagem; abrangemos os diferentes estilos de poema ao lerem e interpretarem a prosa de *Mário de Andrade: O apanhador de sonhos*, e o soneto de *Alphonsus de Guimaraens: Ismalia*; trabalhamos conceitos de ritmos e rimas, aliteração e assonância e a metrificação no poema de Gonçalves Dias: *Canção do Exílio* e a questão da imagem em Camões: *Amor é fogo que arde sem se ver* e Vinícius de Moraes: *com o poema sem nome (Meu pai! Dai-me os teus velhos sapatos)*.

58 PIBID, relatos de experiência de aplicação do gênero poesia na sala de aula do “6º ano a” do colégio José Aras no município de Euclides da Cunha/BA

3.3 AMOR

A terceira oficina, aplicada em duas etapas (aulas geminadas em dias alternados), trabalhos com a questão do *Amor*, essa foi uma das temáticas mais desfrutadas pelos alunos. Relacionado música sertaneja (Henrique e Diego: *coração sem noção*) e samba (Grupo Negritude Junior: *que dure para sempre*), com o poema canônico de Camões: *Amor é fogo que arde sem se ver*, o poema do poeta contemporâneo Zé da Luz: *ai se sêsse* declamado pelo grupo musical *Cordel do Fogo Encantado*, tirinhas do Snoop Doug referente ao tema e charges românticas e o curta *A Invenção do Amor*. Reforçamos a questão da coerência e coesão em suas escritas trabalhando dentro dos poemas e poesias a questão da hipérbole e da personificação. A última etapa foi exclusiva para produção de poemas individuais dos alunos referentes ao tema.

As produções elaboradas até o fim de maio deram origem, no início do mês de Junho, ao 1º Sarau Romântico do CETV em comemoração ao dia dos namorados, em parceria com o PIBID de música e a participação ativa dos demais alunos da instituição. Nele, os alunos declamaram seus poemas produzidos nas oficinas e foram privilegiados pelos professores alunos e funcionários da instituição.

3.4 PAZ E SUSTENTABILIDADE

A quarta oficina (aplicadas em aulas geminadas em oito dias alternados) trabalhamos o tema referente ao projeto TAL, FACE e AVE que foi Paz e Sustentabilidade. Orquestramos as aulas com vídeos, músicas, pinturas e poemas relacionados ao tema:

Músicas: *Paz pela paz a gente berra* - Gabriel o Pensador; *Paciência* - Lenine; *Falando de paz (RAP)* - Expressão Ativa; *A paz* - Roupas Nova; *Sol de paz - Strike*; *A paz - Gilberto Gil*; *Pra não dizer que não falei das flores* - Simone.

Curtas: O que é Sustentabilidade? Canal do youtube - Aché Laboratórios / Sustentabilidade - Responsabilidade de Todos/ [Blog do Rancho Caatinga Verde](#) / [Novo Jeito de Ver e Agir](#) - [Gestão para Sustentabilidade - 1º. capítulo](#)/ canal do youTube - [sustentabilidadereal](#) / Clipe O Sol da Terra - Roupas Nova e Ivete Sangalo

Poemas: *Da Paz* - Marcelino Freire; *Amor em paz* - Vinicius de Moraes; *Receita de ano novo* - Carlos Drummond de Andrade; *Você faz a paz* - Clarice Pacheco; *A rosa de Hiroxima* - Vinicius de Moraes; *O bicho* - Manuel Bandeira

Dentre charges, pinturas e tirinhas dando suporte aos anteriores.

Todos os materiais usados foram de suma importância na produção textual dos alunos que reformularam suas escritas e conceitos, à medida que iam-se ampliando as ideias centrais do projeto, nas oficinas e dando aos alunos uma maior possibilidade de compreender o mundo a sua volta como plano de fundo nas suas produções.

No início do mês de Agosto foi realizado, pela direção do Colégio, o PIBID de música e o de Vernáculos, o evento da primeira fase de seleção do FACE, TAL e AVE em um espaço alugado para melhor exposição. Os alunos vencedores concorreram a segunda etapa municipal.

4. RESULTADOS

Partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes e da aula expositiva sobre os temas:

Aspecto estruturais da poesia; Amor; Paz e Sustentabilidade, é perceptível, nos poemas construídos por eles que os mesmos conseguiram articular o conhecimento do senso comum, adquirido na prática cotidiana (abrangendo seu conhecimento enciclopédico e o conhecimento trabalhado na sala de aula. É mais que isso, dentro do processo de construção narrativa eles se entenderam também como corresponsáveis dos problemas sociais mencionados.

Dentro dessa análise, constatamos que, existiu aquilo que Piaget (*A revolução do social*, 1994), dentro da sua teoria da aprendizagem, chama de “*tomada de consciência*” em que um sujeito completa um ciclo do seu processo de aprendizagem ao conseguir reconhecer o caminho cognitivo que fez para chegar ao conhecimento alcançado. De fato, o que podemos comprovar, segundo essa teoria de Piaget, é que esse resultado vem de uma mediação ocorrida por nós bolsistas através das oficinas mas, que chegou ao seu ápice graças à capacidade e o esforço dos alunos enquanto sujeitos pensantes uma vez que esse conhecimento não poderia ser implantado de fora para dentro e sim de dentro para fora.

Um exemplo nítido do que acabei de citar pode ser contemplado no poema abaixo produzido por uma das alunas no 1º ano que participam das oficinas do PIBID e demonstra essa habilidade prévia de conhecimentos internalizados:⁵⁹

59 Atividade retirada da sala de aula produzida por Michelly Padua, aluna do 1º ano C, do C.E.T.V.

Imagem 1 Poema abaixo produzido por uma das alunas no 1º ano

| | |
|---|---|
| <p>Fórmula mágica da paz <i>A professora me pediu Para falar sobre a paz, Mas o que ela é? E o que ela faz? Um assunto complicado de ser discutido E pior ainda de ser entendido Cada um tem a sua opinião Talvez, por isso, haja tanta confusão. Como posso falar da paz Se todos os dias alguém uma besteira faz? Tanto mal acontecendo Difícil até continuar descrevendo.</i></p> | <p><i>Cada dia um morrendo Sem ter nem um porque Cada dia alguém chorando Sem saber o que fazer. Onde isso vai parar? Quando irá acabar? Tanto medo e insegurança Será que um dia verei O verdadeiro sorriso de uma criança? Como já dizia Racionais Algumas pessoas são como animais Porém um dia vou encontrar A fórmula mágica da paz. (Michelly Padua – aluna do 1º ano C)</i></p> |
|---|---|

Usado a poesia canônica e a contemporânea, os estudantes conseguiram compreender como os autores construíram sentidos sobre a sua realidade através da poesia abordando aspectos políticos, econômicos e socioculturais, fator que contribuiu para que os estudantes produzissem poesias refletindo sobre os problemas e as questões que permeiam suas vivências cotidianas.

Pontuo também, a prática didática em usar os artifícios educacionais de acordo as necessidades dos alunos e trabalhando a escola como espaço sociocultural permitindo que esses usem seu conhecimento social mediado com a aprendizagem obrigatória escolar. Observemos que o poema acima faz uma referência a uma letra de *rap* do grupo *Racionais*, muito conhecida entre determinados grupos de alunos, ao qual seu uso foi feito pela aluna com total liberdade dentro das exigências da atividade (seguir um padrão de produção do poema com ou sem rima, ter coesão e coerência etc.) uma vez que as aulas são referenciais aos conteúdos canônicos ligados as temáticas artísticas do seu cotidiano.

Ressalto que, demais produções são tão elaboradas quanto esta apresentada no quadro acima, porém utilizo-a apenas como forma de demonstração das produções por parte dos alunos. Assim, acredito que SANTOS em seu relato de experiência Refazendo o caminho, está mais do que certa quando diz: “Desta forma posso afirmar que, se antes de pedirmos uma produção de texto aos alunos, nós os ensinarmos a fazer, o resultado será muito mais proveitoso e significativo.”

Nessa perspectiva, enquanto professores em formação, sempre nos inquietamos com indagações que tende a nos provoca a reflexão.

O primeiro caminho é o da fruição, ou seja, depois de tanto trabalho com o poema, precisamos recuperar a gratuidade da presença desses textos em sala simplesmente porque fazem parte de nossa cultura e são experiências variadas que o aluno precisa ter, para construir pela interferência dessa presença, a sua leitura interpretativa, acompanhada de um gosto pessoal. O segundo é o da percepção que cada professor constrói e pode ser condensado em três questões: Os alunos são poetas para vocês? Os alunos são autores para vocês? Vocês são leitores dos seus alunos?⁹

Afirmo que na medida do possível, as minhas oficinas revelaram-se importantes pois os alunos viam seus poemas circulando no pátio do colégio, em murais e nas redes sociais em um grupo do *facebook* dedicado as suas produções* com seus nomes expostos. Mostrar-lhes o quanto importantes foram os seus esforços, a partir da leitura e divulgação de suas obras, possibilitou-lhes o entendimento de mundo - em que veem o texto poético não de forma a ser usado apenas nas aulas como pretextos de avaliações, mas faz parte do cotidiano de cada um.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pretendo aqui mostrar qualificação e resultados definitivos após o ano letivo de 2014, já que a nossa jornada educacional se (re)constrói no fazer cotidiano. Mas busco aqui salientar a importância que essa experiência, principalmente orientada por uma supervisora que visou o crescimento pessoal tanto dos alunos quanto das bolsistas, proporcionou para minha formação como futura profissional docente da educação básica.

Lidar com as dificuldades no âmbito escolar será definitivamente indispensável, seja no aspecto econômico, cultural ou pessoal. Nem todo o planejamento sai como realmente sequenciamos, porém ainda sim torna-se possível, à medida que contornamos os obstáculos e aprendemos a lidar com as consequências negativas. Todo o percurso não foi fácil nem para mim enquanto bolsista nem para os alunos do CETV, todavia na medida em que começamos caminhar juntos e de acordo à necessidade de ambas as partes tornou-se possível uma boa realização.

Assim, afirmo que trabalhar Literatura, interpretação e produção textual dentro do gênero poesia atendeu as expectativas das oficinas e contribuiu de forma visível para a formação escolar e social dos alunos. O que nos mostrou

possível, o gênero poema, como o texto capaz de valorizar não só a literatura como também o espaço sociocultural em que o colégio está inserido. Interagir o adolescente com a poesia possibilita um melhor desenvolvimento pleno da capacidade linguística do estudante em contato com o refinamento conotativo que a linguagem abarca.

Como peça principal ao qual o PIBID visa beneficiar enquanto docente em formação, afirmo que a experiência é enriquecedora e enfatizo que, ainda sendo desprezadas por alguns como fonte de formação da consciência do ser, a literatura possibilita caminhos amplos e a poesia pode fomentar muitas mentes pensantes. Cabe ao professor o papel de intermediar o aluno a sensibilização no caminho a leitura poética.

REFERÊNCIAS

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394**, de 1996. - Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

GERBARA, Ana Elvira. **Reflexões sobre o ensino de poesia**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/ecf>. Acesso em: 13 Mai. 2015.

JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem**: um guia para levar a poesia às escolas. São Paulo: Paulus, 2003.

MATTA, Sozângela Schemim da – **Português – Linguagem e interação**/ Sozângela Schemim da Matta – Curitiba: Bolsa Nacional do livro Ltda. 2009.

SANTOS, Maria Dias dos. Relato de experiência - **Refazendo o caminho**. Disponível em: <http://mariadiassantos.blogspot.com.br/2011/03/relato-de-experiencia-olimpiada-2010.html> Acesso em: 14 Mai. 2015.

SANTOS, Poliane Bonfim dos. SOUZA, Fernando Varjão de. **PIBID, RELATOS DE**

EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DO GÊNERO POESIA NA SALA DE AULA DO “6ª ANO A” DO COLÉGIO JOSÉ ARAS NO MUNICÍPIO DE EUCLIDES DA CUNHA/BA.

Disponível em: eventos.ufg.br/SIEC/portalproec/sites/site7201/site/...pibid/05_pibid.pdf. Acesso em maio de 2015.

SOUZA, Marco Antônio Pereira de. **O ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E OS PCN's**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-literatura-no-ensino-medio-e-os-pcns/95932/#ixzz3aPxOQU4> Acesso em: 17 de Mai. 2015.

UM DIA PARA INCLUIR?

Fabiana Canuso Laurino⁶⁰
 Annelise Goulart
 Bianka Piva da Silva
 Camila Lopes
 Clarisse Janaína Gonçalves
 Cristiano Santos de Ávila
 Francisco Castro
 Frederico Boff Tagliani
 Juliana Mattos
 Juliana Rodrigues Boettge
 Lucas da Costa Linck
 Renan Lanau
 Fernanda Teixeira⁶¹
 Vicente Machado Valero
 Luiz Felipe Alcantara⁶²

O presente relato refere-se aos acontecimentos de uma aula de Educação Física. As atividades foram desenvolvidas em uma turma de 8º ano, com o professor supervisor de uma escola fundamental, através do subprojeto PIBID Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O tema da experiência foi a inclusão. Planejamos uma aula com o objetivo de conscientização pela experimentação da simulação de diferentes deficiências e adaptação de atividades quando se tem algumas dessas necessidades. As deficiências selecionadas para a aula foram: a deficiência visual, paraplegia e monoplegia, já que existem na escola alunos com necessidades em relação a estes tipos de deficiência. Em um primeiro momento, questionamos os alunos sobre como seria se alguém da sala tivesse alguma dessas deficiências e eles rapidamente responderam que seria difícil. Em relação a isto destacamos que a Educação Física Adaptada é uma área que tem como “objeto de estudo, a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características e cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais” (Duarte e Werner, 1995: 9). Foram escolhidos dois alunos para simular cada deficiência elencada, dois vendaram os olhos, outros dois para que colocassem um braço para dentro do casaco, simulando a perda dele, outros dois para sentarem em uma cadeira e simular cadeirantes e outros dois também simularam a paraplegia, porém sem o uso de cadeiras (estes ficaram ajoelhados). Depois que estes vivenciaram as deficiências, os instigamos a jogar “caçador” com o restante da turma. Muitos destes não mantiveram a simulação da deficiência por muito tempo, como, por exemplo, os dois alunos que simulava a cegueira. Desta maneira, os alunos experimentaram as diferentes deficiências e se depararam com a questão da inclusão. No final da aula foi perguntado aos alunos o que eles tinham “achado” da aula. A resposta foi que tanto a simulação de deficiências como a participação de todos foi algo difícil de lidar. Ao final da aula foi proposta a seguinte reflexão: “se foi difícil simular uma deficiência e participar da atividade, imagina ter uma deficiência e não participar de nada!” O que podemos concluir é que a experiência e a estratégia de simular algumas deficiências atinge o objetivo de colocar a questão da inclusão em pauta.

Palavras-chave: Educação Física. Inclusão. Escola. Pibid.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O atual relato surgiu a partir de uma aula produzida e oferecida por mim e meus colegas bolsistas, junto com o professor supervisor sobre o tema de inclusão. Aplicada em uma turma do 8º série, realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Clemente Pinto na cidade de Rio Grande, onde são inseridas as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência (PIBID) Educação Física da FURG.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência (PIBID) é um programa inseridos nas universidades com a iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores. O programa concede a alunos de licenciaturas de Instituições de Ensino Superior bolsas, em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino do município, com o intuito de experiência da prática docente dos alunos bolsistas no projeto e

60 Bolsista do subprojeto PIBID Educação Física e acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Do Rio Grande - FURG

61 Professor (A) Supervisor (A) da Rede de Escolas Municipais.

62 Coordenador do subprojeto PIBID Educação Física e professor do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Do Rio Grande - FURG.

o compartilhamento de conhecimentos com professores supervisores de cada escola, desenvolvendo atividades com o objetivo de problematizar a Educação Física.

Atualmente o grupo PIBID/EF/FURG é formado por 12 bolsistas, dois professores supervisores, um professor atuando em cada escola que os bolsistas estão incluídos, e um coordenador, professor do curso de Educação Física da FURG. As escolas de atuação dos bolsistas do programa são: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Clemente Pinto e a Escola Municipal de Ensino Fundamental França Pinto, no qual atuo atualmente, mas anteriormente a escola de atuação já foi a E.M.E.F. Clemente Pinto, onde surgiu o presente relato.

Os bolsistas do PIBID realizam encontros semanais, com o objetivo de formação onde sucedem discussões de temas da área, produções de artigos científicos, organizam eventos, estudam suas referências, entre outros. Os Bolsistas do PIBID Educação Física desenvolvem oficinas internas com os outros integrantes, do grupo de bolsistas, respectivo a temas da cultura corporal e assuntos complacentes da área, com o intuito de debater e fortalecer o conhecimento dos bolsistas de apontados temas da área da Educação Física.

As aulas realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Clemente Pinto são como em qualquer outra escola, seu objetivo é de oferecer um espaço para a construção da cidadania, através de uma proposta político-pedagógica desencadeadora de experiências participativas, democráticas, e tecnicamente qualificadas.

Posteriormente a algumas observações e conversas realizadas durante as aulas desenvolvidas pelo professor supervisor, decidimos que iniciássemos algumas intervenções durante as aulas, tendo total liberdade de trazer algumas atividades, para que ao longo do tempo sintamos segurança para assumir as aulas da turma. Primeiramente antes de iniciar as atividades com a turma conversamos sobre o que eles, alunos, gostariam de praticar nas aulas de Educação Física, o que não haviam praticado, ou que já haviam praticado e gostado, e assim repetiríamos a prática.

Em uma terça-feira, dia 30 de setembro de 2014, em uma manhã de aulas reduzidas, com o professor supervisor da escola planejamos uma aula cujo tema abarcava questões de inclusão.

No Brasil, uma etapa formidável para garantir o direito à educação inclusiva para os portadores de deficiência se deu com a aprovação da lei n.º 9394/96 Nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Em seu Artigo 4.º, a LDB determina que precisa haver “atendimento educacional especializado, gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, e, no seu Artigo 58.º, estabelece, também, que educação especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Tais inclusões como deficiência visual, paraplegia (perda total dos membros inferiores) e monoplegia (perda total das funções motoras de um só membro inferior ou posterior) foram vivenciados pelos alunos nessa aula. Primeiro os questionamos sobre como seria se alguém da sala tivesse alguma dessas deficiências, e eles rapidamente me responderam que seria difícil.

Em relação a isto destacamos que a Educação Física Adaptada é uma área que tem como “objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características e cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais” (Duarte e Werner, 1995: 9).

Foram escolhidos dois alunos para que vendassem os olhos, outros dois para que colocassem um braço para dentro do casaco simulando a perda dele, outros dois para sentarem em uma cadeira e simular um cadeirante e outros dois também simularam a paraplegia, porém sem o uso de cadeiras (estes ficaram ajoelhados). Depois que eles vivenciaram as deficiências, os instigamos a jogar o jogo normal do “caçador”⁶³, onde ficam um reserva de cada lado da quadra e dividido em dois times, eles têm que tentar matar um colega do time adversário, porém, o jogo foi realizado com os deficientes em quadra e sempre tinha a presença de dois alunos sem deficiência para ajudar e auxiliar os outros.

Muitos deles não aguentaram ficar com a deficiência, como por exemplo, a cegueira, onde dois alunos pediram para trocar porque estavam achando muito ruim. No início da atividade, os alunos que estavam sem deficiência estavam jogando sozinhos e não se preocupando com os colegas que tinham alguma privação, então os orientamos que ajudassem aqueles que não estavam participando do jogo, pois eles queriam muito jogar, mas a deficiência atrapalhava sua participação.

Desta maneira, eles começaram a perceber a questão da inclusão. Viram que tinham que se empenhar mais se quisessem que seus colegas participassem da atividade também. Os sem deficiência começaram a proteger aqueles que tinham alguma, e sempre passando a bola para aqueles que ainda não tinham jogado. Eles estavam se divertindo muito e praticando a inclusão, a interação entre os alunos com deficiência e sem deficiência pode ser equilibrada, onde ambas as partes se beneficiam se ajudando mutuamente (CASTRO, 2007).

No final da aula perguntamos o que eles tinham achado da aula e o que eles acharam mais difícil de lidar, se tinha sido com a deficiência ou com a inclusão (a ajuda que tinham que prestar ao colega deficiente), e eles me responderam que os

dois foram difíceis, mas que lidar com uma deficiência é muito difícil, porque o deficiente se torna um pouco dependente da ajuda dos colegas para participar das atividades na educação física. Portanto fizemos com que eles refletissem com uma questão: “se foi difícil ter uma deficiência e participar da atividade, imagina ter uma deficiência e não participar de nada.”

Uma questão interessante foi os alunos das outras turmas querendo fazer a atividade e as professoras saindo das salas para observar o que estava sendo desenvolvido ali. A atividade por ser diferente e por proporcionar uma reflexão social nos alunos, foi muito bem aproveitada e, com certeza, fez alguma diferença em uma manhã de aula reduzida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Ministério da Educação e Cultura*. Secretaria de Educação Especial. Educação Especial no Brasil. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 44 p. [Série Inst.2/MEC/ SEESP].

_____. “Lei nº 9.394, de 20.12.96, *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*” In: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº 248, de 23.12.96, pp.27.833-27.841.

CASTRO, E. M. *Atividade Física Adaptada*. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

DUARTE, E.; WERNER, T. *Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências*. In: Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância. Rio de Janeiro: ABT: UGF, 1995, v. 3.

A COPA DO MUNDO NO BRASIL E A "COPINHA" DO CLEMENTO PINTO

Lucas Costa Linck⁶⁴
 Bianca Piva da Silva⁶⁵
 Fabiana Canuso Laurino⁶⁶
 Renan Montichel Lanau⁶⁷
 Frederico Boff Tagliani⁶⁸
 Juliana Rodrigues Boettge⁶⁹
 Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer⁷⁰
 Fernanda Gomes Teixeira⁷¹
 Vicente Machado Valero⁷²
 Clarice Janaina Oliveira Gonçalves⁷³
 Anelise Salomão Goulart⁷⁴
 Juliana Costa Mattos⁷⁵
 Camila Dias Lopes⁷⁶
 Francisco César Castro⁷⁷
 Cristiano Santos de Ávila⁷⁸
 Mirella Pinto Valério⁷⁹

Resumo: Durante os meses de junho e julho do ano letivo de 2014, os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID/FURG), do subprojeto Educação Física, realizaram suas atividades na Escola Municipal de Ensino Fundamental Clemente Pinto. Devido ao fato da Copa do Mundo estar ocorrendo neste período em nosso país, foi realizada na referida escola uma "Copinha de futsal" - competição interna organizada e desenvolvida pelos bolsistas do PIBID – Educação Física e professores da escola de diferentes áreas. A "Copinha" teve como objetivo incentivar e promover a socialização, a integração e a interdisciplinaridade através das práticas esportivas. Deste modo, os alunos foram organizados em doze equipes, contendo dez componentes cada, de ambos os sexos e com faixa etária média de treze anos. A "Copinha" foi realizada entre os dias onze e dezoito de junho de 2014, onde cada turma representava um país determinado por meio de um sorteio. Foram utilizadas camisetas e bandeiras confeccionadas pelos próprios alunos. O envolvimento destes foi bastante efetivo durante todas as atividades, seja os que não participaram diretamente dos jogos envolvendo-se com a torcida ou auxiliando na organização do evento; sejam os que efetivamente jogaram participando das equipes. A partir de um sorteio realizado para a escolha do país o qual a turma representaria, os professores das demais disciplinas do currículo passaram a incluir estes países nas temáticas de suas aulas, proporcionando aos alunos conhecimentos sobre a moeda local, os pratos típicos, a localização geográfica dos mesmos, etc. Durante os dias em que o evento se desenvolveu, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar pratos típicos e vivenciar alguns dos outros costumes ligados a cultura destes países. Através dos relatos e envolvimento dos professores e estudantes, consideramos que atingimos nossos objetivos de integração e socialização, já que, percebemos que o projeto pode ser realizado novamente

64 Universidade Federal do Rio Grande, Educação Física, lucas.linck@hotmail.com

65 Universidade Federal do Rio Grande, Educação Física, biankapiva1@gmail.com

66 Universidade Federal do Rio Grande, Educação Física, faby_canuso@hotmail.com

67 Universidade Federal do Rio Grande, Educação Física, renanlanau@hotmail.com

68 Universidade Federal do Rio Grande, Educação Física, frediiitagli@hotmail.com

69 Universidade Federal do Rio Grande, Educação Física, boettge@gmail.com

70 Universidade Federal do Rio Grande, Educação Física, felipao.rg@hotmail.com

71 Universidade Federal do Rio Grande, Educação Física, feteixeira_1976@hotmail.com

72 Universidade Federal do Rio Grande, Educação Física, vimacval@hotmail.com

73 Universidade Federal do Rio Grande, Educação Física, clarice-og@hotmail.com

74 Universidade Federal do Rio Grande, Educação Física, annelisegoulart@yahoo.com.br

75 Universidade Federal do Rio Grande, Educação Física, cost.mattos@hotmail.com

76 Universidade Federal do Rio Grande, Educação Física, camiladiaslopes@live.com

77 Universidade Federal do Rio Grande, Educação Física, sagaz.castro@hotmail.com

78 Universidade Federal do Rio Grande, Educação Física, cristiano.avila@msn.com

79 Universidade Federal do Rio Grande, Educação Física, mirellavalerio@hotmail.com

inclusive utilizando outras temáticas e modalidades esportivas, atribuindo a essas práticas significados diferenciados em relação ao que, frequentemente, lhe é atribuído.

Palavras-chave: Educação Física. Escola. Copa do Mundo.

A copa do mundo de futebol é considerada um dos maiores eventos esportivos do planeta, acontecendo de quatro em quatro anos e sendo transmitida para diversos países ao redor do mundo. O povo Brasileiro, tendo o futebol como uma de suas maiores manifestações culturais, trata este evento como algo gigantesco, torcendo por nossa seleção e se expressando das mais variadas formas.

A partir do ano letivo de 2014, os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), do subprojeto Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), realizaram suas atividades na Escola Municipal de Ensino Fundamental Clemente Pinto, localizada próxima ao centro da cidade de Rio Grande.

O PIBID/Educação Física – FURG, conta atualmente com um coordenador, dois professores orientadores, e doze bolsistas, que atuam em duas escolas municipais da cidade, entre elas a E.M.E.F Clemente Pinto que no mês de Junho do referido ano, organizou a “copinha” de futsal, fazendo referência ao evento que vinha acontecendo naquele período.

A “copinha” foi uma competição interna organizada e desenvolvida pelos bolsistas do PIBID – Educação Física, com os professores de outras disciplinas do currículo da escola, envolvendo-os na montagem de atividades ligadas à temática da copa do mundo de futebol e seus países participantes. Assim, os bolsistas ficaram responsáveis pela organização e arbitragem da competição, já as demais áreas envolvidas ficaram responsáveis por proporcionar aos alunos a experimentação de comidas típicas dos países e auxiliá-los na montagem de cartazes com informações dos mesmos, como localização geográfica, bandeira, e moeda local. Cartazes estes que foram desfilados na abertura da competição que ocorreu no pátio da escola nos dias 11,12 e 18 de Junho.

Visto que a inserção do esporte no ambiente escolar é algo permeado de reflexões e teorias acerca das suas maneiras de ensino, é preciso ressaltar que muitas vezes a Educação Física é vista única e exclusivamente como esporte, muito em decorrência da grandeza que este fenômeno adquiriu dentro de nossa sociedade atual, agregando caráter esportivo a diversas manifestações corporais que em determinados momentos, anteriores a grande popularização do esporte moderno, não carregam consigo tais moldes.

O esporte é legitimado pela sociedade e é exatamente isso que garantiria legitimidade para o ensino de Educação Física na escola: ensinar esporte. Mas, paradoxalmente, parece que a Educação Física somente seria legitimada na escola na medida em que transmitisse (ensinasse) esse elemento da cultura tal como ele se realiza nas sociedades modernas, com os códigos citados (VAGO,1996, p. 8).

Ao mesmo tempo, a Educação Física busca cada vez mais encontrar formas de transmitir conhecimentos acerca das práticas corporais, entre elas os esportes, que possam ao longo do tempo dissociá-las do caráter esportivo e competitivo que lhes foi atribuído devido ao fenômeno que o mesmo se tornou. Para Vago: “O esporte que penetra o espaço escolar é o esporte criado e praticado culturalmente na sociedade, com interesses diversos e conflituosos, certamente. Esse esporte é escolarizado e incorporado à cultura escolar.”

Buscando permanentemente se opor a isto, fatores como a ludicidade e a cooperação são mais inseridos nas atividades escolares nas aulas de Educação Física com o objetivo de descaracterizar a maneira competitiva que por muito tempo definiu o ensino do esporte escolar e que de certa forma ainda é existente. Assim, o modelo de esporte atual não traz grandes benefícios para o ensino na escola, pois prioriza os alunos mais habilidosos, separa meninos de meninas, além de ser encabeçado pela competição. Deste modo, tornando a escola, um simples meio de reprodução do esporte que hoje conhecemos em nossa sociedade.

Fundamentada nestes fatores, a “copinha” da escola teve como objetivo principal incentivar e promover a socialização, a integração e a interdisciplinaridade através da prática esportiva. Deste modo, por meio de um sorteio, cada turma ficou responsável por representar um país participante, tendo que formar uma equipe de futsal com 10 componentes envolvendo meninos e meninas. Os alunos confeccionaram suas próprias camisetas de jogo, além de produzirem bandeiras para a torcida que deveria ser composta pelos colegas que não fossem jogar. A partir disto, doze equipes estavam formadas para a participação na “copinha”.

Os alunos que participaram efetivamente das partidas dispostas durante o evento, tiveram também o apoio dos alunos que não estavam efetivamente em campo, durante o jogo. Inicialmente, todos trabalharam na confecção dos uniformes, costumes locais dos países que representavam; roupas, músicas comidas típicas, localizações e climas.

O jogo trabalhado nessa intervenção é definido como uma atividade de caráter lúdico com normas livremente estabelecidas entre os participantes e organizadores, pois o esporte, por sua vez, tem regras externas e preestabelecidas pelas diferentes instituições que regem cada modalidade esportiva, sejam ligas, federações, confederações ou comitês olímpicos. A busca pela vitória e competitividade também está presente durante o jogo. E não queremos aqui denegrir

ou deixar de fora o esporte, pois na escola, tanto as atividades esportivas como os jogos cooperativos são importantes, pois ajudam no desenvolvimento integral de crianças e jovens, contribuindo nos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Em um claro movimento de interdisciplinaridade, tratando este enquanto um conceito e uma prática que está em processo de construção dentro do ensino das ciências que tem como sua principal função, compreender as coisas partindo do macro até chegar ao micro, à menor partícula para ter a compreensão do todo o professor das demais disciplinas que compõem a grade curricular da escola, utiliza-se desse movimento para tematizar seus conteúdos enriquecendo-os e principalmente dando sentido quanto à utilização dos saberes que compõem a sociedade moderna.

À luz dos relatos, e visíveis demonstrações de satisfação e prazer ao final do evento, percebemos que os nossos objetivos haviam sido alcançados. Com a iniciativa de proporcionar a vivência da prática esportiva, mais especificamente o futebol, e com vistas à integração, a socialização, a não exclusão de qualquer tipo, em qualquer um dos campos das construções sociais e sem a proposta de “caçar talentos” ou quiçá excluir os menos habilidosos, os objetivos que motivaram a criação dessa intervenção escolar, foram alcançados.

Também se faz importante salientar que propostas como essa, pode e devem ser aproveitadas em outros momentos, com outras temáticas norteadoras e também em outros espaços que possivelmente alcançarão os mesmos resultados, desde que o esporte seja tratado na escola enquanto jogo, que contribui, que instiga, que motiva o sujeito a pensar qual é a melhor tática, o melhor posicionamento na ocupação dos espaços em campo, proporcionando a autocrítica e devendo ser afastado do esporte externo à escola, já que este vem pronto e embalado, que é um produto midiático e que não possibilita reflexões acerca de suas regras pois já encontrasse institucionalizado e externo aos sujeitos praticantes da modalidade.

REFERÊNCIAS

VAGO, Tarciso Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Revista Movimento - Ano III - Nº 5 - 1996/2

PORTAL EDUCAÇÃO - <http://www.portaleducacao.com.br/educacao-fisica/artigos/30167/educacao-fisica-a-cultura-corporal-domovimento#ixzz36E3nkcWl> acessado em: 21 de julho de 2014.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: CORTEZ, 1992.

JOGOS DE LÓGICA E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: EXPECTATIVAS, DESAFIOS, INTEGRAÇÕES E AMIZADES!

Gabriela Arenhaldt⁸⁰
 Jéssica Carine Müller
 Marla Tatiane Specht
 Paola Gatelli

Jilvane Schmitt Göhl, Mariane Inês Ohlweiler⁸¹
 Jéssica Carine Müller, Marla Tatiane Specht⁸²

Resumo: Durante o ano de 2014 o grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/ PIBID, subprojeto de Pedagogia, desenvolveu algumas práticas relacionadas aos jogos de lógica em uma escola estadual localizada na região central do município de Lajeado/RS/Brasil. As práticas foram desenvolvidas com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, abordando uma estratégia pedagógica aliada ao brincar e ao desenvolvimento do raciocínio lógico. O grupo de bolsistas procurou planejar manhãs de aprendizagens significativas, de acordo com uma necessidade do contexto escolar, após o contato e a troca de ideias e experiências com as professoras titulares das turmas dos Anos Iniciais. Objetivou-se desenvolver a atenção, a concentração e a interação através do ato de brincar. A pesquisa está fundamentada em diversos autores que discorrem sobre a temática do brincar e dos jogos, mas em síntese destacamos: Tânia Ramos Fortuna (2011; 2012) e Francesco Tonucci (2014). Neste sentido, segundo Tonucci (2014, p. 5), “[...] é brincando que as crianças descobrem o mundo e consolidam as bases sobre as quais construirão tudo o que será possível aprender em casa, na escola, na sociedade”. Iniciamos a exploração dos jogos conhecendo suas regras, as diferentes formas de jogar e as possibilidades de estratégias. No primeiro semestre, realizamos as aplicações dos jogos nos meses de maio, junho e julho, sendo estas divididas em cinco manhãs, uma em cada turma. Desta forma, foram selecionados alguns jogos conforme a faixa etária e o nível de dificuldade de cada turma, sendo assim, cada bolsista se responsabilizou pela aplicação de um jogo. Enfim, percebemos que a exploração e o contato com os jogos, foram significativos para tanto para os alunos, como para os professores que passaram a utilizar os mesmos com mais frequência em sala de aula. Além de proporcionar a relação entre a teoria e a prática, podendo refletir sobre o planejamento docente e enriquecendo a formação dos bolsistas.

Palavras-chave: Jogos de lógica. Raciocínio. Aprendizagens. Brincar. Interações.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho procuramos apresentar momentos de experiências lúdicas com a exploração de jogos de lógica, envolvendo as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Estadual do Município de Lajeado/RS/Brasil. As atividades desenvolvidas na escola foram planejadas pelo grupo de bolsistas, após algumas observações nas turmas e conversas com as professoras titulares. Recebemos como sugestão a ideia de realizar oficinas e momentos de exploração com jogos de lógica que a escola já possuía, justamente por se tratar de jogos que estavam disponíveis na instituição, porém não utilizados com tanta frequência.

Pensando nestes materiais que a escola parceira disponibilizava, realizamos a seleção dos jogos através do manuseio, conhecimento das regras e exploração dos mesmos pelas bolsistas em momentos de integração, troca de saberes e práticas. Estes passos foram essenciais e, com certeza, devem se fazer presentes em meio ao trabalho de exploração com os alunos, pois como bem sabemos, o trabalho torna-se ainda mais intenso quando estamos inteirados e envolvidos no processo em andamento.

Neste sentido, destacamos que a escolha dos jogos ocorreu conforme a faixa etária das turmas e o nível de dificuldade de cada jogo; levando em consideração aqueles que poderiam ser adaptados, ou seja, poderiam também ser usados, porém, mudando algumas regras e estratégias de jogo.

Após esta etapa, realizamos o planejamento escrito, este visou inicialmente uma exploração livre que seria um primeiro passo dos alunos em relação ao jogos, podendo conhecer e interagir da sua forma, sem pensar inicialmente nas regras dos mesmos. Após este primeiro passo, passaram então a conhecer as regras e o modo de jogar, e por fim, vivenciaram e interagiram com os demais colegas, criando as próprias estratégias de jogos.

80 Acadêmica do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES e integrante do PIBID subprojeto Pedagogia desta mesma instituição e Monitora do Turno Integral da Rede Particular de Ensino. Contato: gabi_arenhaldt@hotmail.com

81 Supervisora e coordenadora do PIBID, subprojeto Pedagogia, do Centro Universitário UNIVATES. Contatos: jilgoehl@gmail.com / miohlweiler@univates.br

82 Apresentadoras

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

O objetivo destas práticas consistiu em desenvolver a atenção, a concentração, o raciocínio lógico e a interação através do ato de brincar, fazendo com que os alunos criassem o hábito de manusear os jogos com mais frequência, percebendo assim, a importância destas ações e práticas que nos permitem desenvolver muitas habilidades. Desta forma, Fortuna (2011) afirma que:

Brincar é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa. Mesmo não sendo exclusiva do ser humano, dado que é compartilhada com outras espécies, marcadamente pelos demais mamíferos, nela adquire especial sentido (FORTUNA, 2011, p.67/68).

A partir disso, organizamos as oficinas e momentos de práticas em manhãs alternadas durante os meses de maio, junho e julho. Dessa forma, realizamos uma aplicação por manhã em cada turma do 1º ao 5º ano, visando proporcionar momentos lúdicos e concretos na interação dos alunos com os jogos e destes para com seus colegas.

Em cada manhã de aplicação nas turmas, intensificamos a participação e o envolvimento das bolsistas do PIBID na escola parceira, além de visarmos a importância e os objetivos das atividades planejadas e aplicadas. Após esta breve socialização, todas as turmas eram divididas em pequenos grupos, fazendo um rodízio com os jogos para que todos pudessem conhecer, explorar e vivenciar cada um dos quais as bolsistas haviam selecionado para esta turma.

Na primeira manhã, realizamos a aplicação na turma do 1º ano com os seguintes jogos: *Lig 4*, *Moinho e Paciência*, sendo cada um dirigido por uma das bolsistas. A partir desta primeira exploração e vivência, destacamos algumas falas principais dos alunos que explicam os sentimentos mais visíveis e aparentes: “Querida ficar um dia inteiro aqui jogando”, “Querida morrer jogando”. Estas expressões deixam claro o envolvimento e o interesse dos alunos pelo momento e materiais proporcionados nesta manhã, além de ser notável a interação entre os colegas e a alegria estampada nos rostos durante os jogos.

Na semana seguinte o grupo de Pibidianas, realizou a aplicação dos jogos pedagógicos na turma do 2º ano, sendo aplicados os jogos: *Lig 4*, *Senha*, *Moinho e Paciência* em pequenos grupos determinados anteriormente. O jogo *Lig 4*, era desconhecido apenas para alguns alunos, pois outros já o conheciam através do computador ou do projeto do qual participam no turno da tarde. Estavam todos muito empolgados, querendo logo conquistar seus pontos.

No início da exploração do jogo *Moinho*, os alunos pensavam que seria um jogo sem graça, mas após compreender as regras, foram participando da competição já entendendo as estratégias, apenas através da observação das jogadas entre os outros colegas.

O jogo *Senha* era conhecido por apenas duas crianças, os demais não sabiam como se jogava e nem quais as regras do mesmo. Desta forma, antes de iniciar as jogadas foi necessário explicar o jogo oralmente, bem como, acompanhar uma sequência na prática que mostrasse a forma de jogar e as regras necessárias para a exploração do mesmo. Após este momento, as duplas realizavam as jogadas e os demais colegas do grupo acompanhavam observando e analisando a concentração e as estratégias de cada um. Facilitando desta forma, as próximas jogadas em que estes colegas que estavam a observar estariam presentes.

Durante o jogo *Paciência*, percebeu-se que muitos alunos já conheciam o tabuleiro e também sabiam suas regras, logo começando a jogar e se desafiar pra ver quem iria “matar” a peça do outro primeiro. O que se tornou o grande objetivo do jogo para alguns alunos, já outras queriam sair da “casinha” e fazer a volta no tabuleiro para então ganhar.

Ao final, foi solicitado à turma que realizasse uma breve avaliação da manhã, tentando expressar alguns sentimentos em relação à oficina proporcionada pelo grupo de bolsistas, além de possíveis sugestões para próximos momentos com estes jogos. Por fim, lembramos os alunos que esta avaliação poderia ser realizada através de desenhos ou com pequenas escritas e palavras, além da identificação de cada um.

Destacamos algumas falas das crianças do segundo ano. Criança 1: “Achei estressante.”, Criança 1: “Me senti estressado, pois achei que ia perder”, Criança 2: “Querida ficar um dia inteiro aqui”, Criança 3: “Eu queria ficar jogando mais”, Criança 4: “Querida morrer jogando”. E foi a partir destas falas, que percebemos os sentimentos que as crianças tentavam expressar, ao que vai ao encontro da afirmação Dolto e Galvão :

Ter, perder, reencontrar, fazer, desfazer, refazer de outra maneira, criar, descrever, recriar as relações com os seres e com as coisas, infindavelmente, eis o que parece novo e fascinante nos jogos dos humanos em busca de seu prazer e da conquista em si mesmos de possibilidades sempre renovadas. Busca também um domínio, por não poder dominar a realidade da natureza, da sociedade da qual o homem é sempre, a um só tempo, dependente e objeto. É a livre organização das fantasias de seu desejo que ele quer pôr em jogo para, sem riscos excessivos, encontrar seu prazer e compartilhá-lo com seus congêneres (1999, p. 115).

Durante a aplicação dos jogos com a turma do 3º ano, mais uma vez as bolsistas separaram a turma para a exploração dos jogos selecionados: *Paciência, Moinho, Lig 4 e Senha*. No fechamento da oficina, os alunos fizeram uma autoavaliação dos momentos e situações vivenciadas, ocasião em que podiam expressar tudo que sentiram durante as jogadas. Em síntese, podemos destacar que esta turma teve mais facilidade nas jogadas, demonstrando um maior nível de concentração sobre os jogos e estratégias que deveriam criar e desenvolver.

Na turma do 4º ano foram aplicados os mesmos jogos citados anteriormente, os alunos já aguardavam com muita ansiedade e grandes expectativas, foi uma manhã de muitas vivências, experiências e aprendizagens. Este grupo apresentou mais facilidade e um nível de concentração ainda maior após o conhecimento dos jogos e suas regras, o que os deixou muito à vontade para interagir, criar, desenvolver e se envolver tanto em relação aos colegas, como também, com os jogos que estavam manuseando e explorando.

Dentre algumas das falas dos alunos durante o contato com os jogos, podemos destacar a fala de uma menina após a exploração e o envolvimento com o jogo “Paciência”, “agora vocês sabem por que esse jogo se chama Paciência, porque precisa de paciência pra jogar”. Esta frase se destacou dentre muitas outras que presenciamos, pois, foi possível notar nesta aluna o envolvimento e a expressão de concentração, o que a descontraíu, bem como, aos que estavam próximos a ela.

A avaliação da exploração dos jogos nesta manhã ocorreu através de escritas e desenhos, nos quais foi solicitado pelas PIBidianas que os alunos colocassem também sua identificação. Após, estas produções foram levadas para uma análise pelos bolsistas, percebendo expressões, sentimentos, ideias e por vezes, também, sugestões que os alunos faziam nestas “avaliações”, o que vem sempre a contribuir com nossas práticas.

Sempre que falamos e discutimos sobre o processo avaliativo, nos deparamos com muitas questões que nos fazem pensar e refletir constantemente em relação ao que fazemos em sala de aula. Desta forma, em todas as oficinas procuramos manter este roteiro de atividades que era acompanhado de uma breve avaliação dos alunos, pois assim, todos poderiam expressar sentimentos, expectativas, como também, poderiam expressar o que acharam da manhã, bem como, sugerindo e colaborando com ideias para o aperfeiçoamento destes momentos proporcionados pelos bolsistas. Ou seja, é um movimento inverso de avaliação, o aluno é situado no lugar de “avaliador” do processo, diferenciando-se da tradicional nota que é atribuída pelo professor em relação ao aluno.

Ao entrar na turma do 5º ano para exploração dos jogos, foi possível notar uma maior agitação e ansiedade na expectativa de saber como seriam as rodadas e os jogos oferecidos, percebendo-se que falavam mais alto, querendo jogar ao mesmo tempo e passando dicas e respostas aos que também estavam jogando. Porém, quanto à atenção, concentração e estratégias de jogo, eram muito “ligados” e espertos, não sendo necessário explicar os jogos mais que uma ou duas vezes.

Houve muita integração durante os jogos, pois aqueles alunos que já haviam jogado ou conheciam os mesmos, participavam ativamente das situações propostas, tentando auxiliar os demais colegas. Enfim, como era uma turma agitada comparando com as outras turmas em que a oficina foi aplicada, o 5º ano se movimentou muito entre os jogos, conseguindo explorar e conhecer todos eles durante esta única manhã. Enfim, segundo Francesco Tonucci (2014, p. 5), “[...] é brincando que as crianças descobrem o mundo e consolidam as bases sobre as quais construirão tudo o que será possível aprender em casa, na escola, na sociedade”.

RESULTADOS

Devemos destacar o envolvimento e a participação dos alunos de todas as turmas durante as oficinas, além dos professores que sempre estiveram presentes observando e interagindo em meio as situações.

Ressaltamos também a importância de alguns relatos que obtivemos dos professores das turmas, que passaram a utilizar esses jogos com mais frequência em sala de aula, já que os alunos têm agora o conhecimento dos mesmos, suas regras e estratégias. Foi notável também a melhora na integração da turma, pois o interesse pelos jogos fez com que os alunos se envolvessem uns com os outros, criando assim novas possibilidades e estratégias durante a exploração dos jogos, desenvolvendo assim a atenção, a concentração e o raciocínio lógico.

Desta forma, podemos trazer a autora Tânia Ramos Fortuna que discorre sobre um importante aspecto, possível de muitas discussões e reflexões:

Convencer os professores da importância para a aprendizagem, no entanto, não é simples. Muitos professores buscam sua identidade na oposição entre brincar e estudar: os professores de crianças pequenas, naturalmente, promovem o brincar, sem a preocupação com o “estudar”; os professores dos demais anos escolares rejeitam as brincadeiras em função do “estudar”. Outros tantos, tentando ultrapassar essa dicotomia, acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invoca privilégio a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o ao sufocá-lo (FORTUNA, 2012, p.18).

Portanto, ter a capacidade de utilizar e adaptar os jogos para serem utilizados em sala de aula é um grande desafio para os professores, pois, com as novas tecnologias os jogos lógicos de tabuleiro parecem sem graça. Desta forma, os

professores precisam se utilizar da criatividade, fazendo com que na turma os alunos interajam uns com os outros e aprendam juntos, seja na relação com os colegas, com os professores, mas também, na interação com os jogos.

Enfim, percebemos ao longo das nossas aplicações em todas as turmas, que mesmo aqueles alunos que relataram ter conhecimento dos jogos e já haviam tido algum contato com os mesmos, seja através de pessoas da família, ou mesmo com jogos de tabuleiro online; sentiram-se muito à vontade e interessados pelos jogos oferecidos. E assim, podemos refletir que mesmo com esta ampla variedade de tecnologias disponíveis no mundo de hoje e além dos jogos de tabuleiro irem aos poucos perdendo sua vez nas rotinas das famílias, este foi um importante momento de interação e aproximação com estes jogos.

REFERÊNCIAS

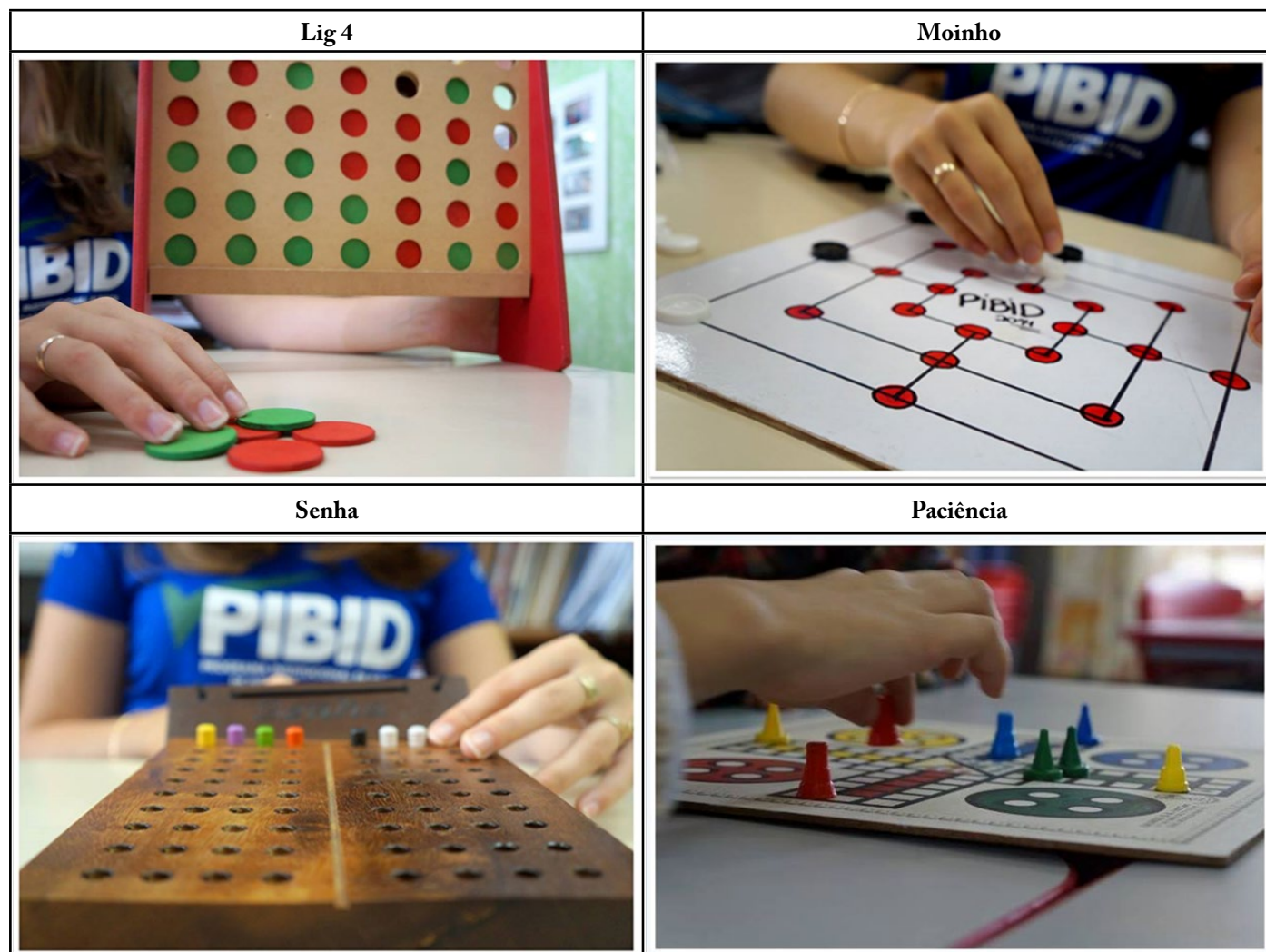
DOLTO, Françoise; GALVAO, Maria Ermantina – trad; BERLINER, Claudia. **As etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação lúdica docente e a Universidade**: contribuições da Ludobiografia e da Hermanêutica Filosófica; p. 67-77. Porto Alegre, 2011.

_____. **A importância do brincar na infância**. In: Horn, Cláudia Inês [et. al.]. *Pedagogia do brincar* – Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 16-44.

TONUCCI, Francesco. As crianças e a cidade. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 12, p. 4-7, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.grupo.com.br/revista-patio/Default.aspx>>. Acesso em: 20 out. 2014.

ANEXOS:



OLHAR DOS PAIS SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR

Gabriela Arenhaldt⁸³
 Jessica Carine Muller
 Marla Tatiane Specht
 Paola Gatelli

Jilvane Schmitt Göhl, Mariane Inês Ohlweiler⁸⁴
 Gabriela Arenhaldt, Paola Gatelli, Jilvane Schmitt Göhl

Embora uma pessoa não seja um educador até a medula tem de conhecer não apenas as matérias que ensina mas também a própria criança ou adolescente ao qual se dirige: em síntese, o aluno como ser vivo que reage, transforma-se e desenvolve-se mentalmente. (Jean Piaget)

Resumo: Esta pesquisa contextualiza algumas das ações realizadas pelas bolsistas do PIBID, subprojeto de Pedagogia 1, do Centro Universitário UNIVATES, em parceria com uma Escola Estadual de Ensino Fundamental do município de Lajeado/RS/Brasil. As situações se desenvolveram através da leitura inicial do Projeto Político Pedagógico (PPP), com o intuito de conhecer o espaço escolar a partir dos registros escritos e compreender o que o núcleo familiar espera da Instituição, quanto a educação de seus filhos. Nosso objetivo foi analisar o que as famílias esperam da escola para a educação de seus filhos, buscando conhecer o desejo que permeia o núcleo familiar, fator este que influencia o trabalho dos docentes. Após o estudo do Projeto Político Pedagógico, o grupo de PIBIDianas refletiu sobre as representações que os pais dos alunos têm sobre o contexto escolar. Para isso o grupo iniciou a pesquisa através de um questionário pensado a partir do contexto observado na escola, que possibilitou a visualização da estrutura familiar, suas profissões, formação escolar, idade, número de filhos e uma questão referente ao que esperam da escola. Os questionários foram sorteados aleatoriamente para 10 alunos de cada turma do 1º ao 5º ano do turno da manhã. Em seguida foram digitadas todas as respostas. Estas foram analisadas e separadas a partir do foco do nosso trabalho. Após as análises realizadas sobre o questionário, percebemos que as respostas separavam-se em quatro eixos diferentes, entre eles: escola como espaço para cuidado; escola como espaço de preparação para o futuro; escola como espaço de aprendizagem dos saberes sistematizados; escola como espaço de aprendizagens das múltiplas funções formativas do sujeito. Percebemos que a relação das famílias com escola é muito importante para um trabalho escolar significativo, além de auxiliar no vínculo entre professor e alunos, assim como ajuda os professores a compreender o que os pais pensam sobre o espaço escolar.

Palavras-chave: Pesquisa. Família. Espaço. Escola. Desejo.

INTRODUÇÃO:

O grupo de PIBIDianas Gabriela, Jéssica, Marla e Paola, sob supervisão da professora Jilvane, pertencentes ao grupo da Pedagogia 1, desenvolveram uma pesquisa que aconteceu durante o ano de 2014 no segundo semestre na Escola Estadual de Ensino Fundamental Irmã Branca, parceira do projeto PIBID/Univates, localizada no município de Lajeado, com as turmas de 1º ao 5º ano do turno da manhã.

O interesse surgiu a partir da leitura e estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP), que foi amplamente discutido e revisado em 2012. As bolsistas puderam conferir e analisar os questionários realizados com os pais dos alunos, com os professores e com os alunos da escola. Os questionários aproximaram a escola da realidade vivida pela comunidade escolar, compreendendo um pouco mais sobre a estrutura das famílias, sua configuração, suas escolhas profissionais, suas escolhas de lazer e a pergunta respondida mais detalhadamente foi: *O que vocês como família esperam da escola para a educação de seus filhos?*

Conforme Marcos Bagno (2012, p. 17) a palavra pesquisa também tem o seu significado:

Pesquisa é uma palavra que nos veio do espanhol. Este por sua vez herdou-a do latim. Havia em latim o verbo *perquiri*, que perquiri, que significa procurar; buscar com cuidado; procurar por toda a parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca.

83 Centro Universitário UNIVATES, Subprojeto de Pedagogia, Capes, gabi_arenhaldt@hotmail.com

84 Supervisora e coordenadora do PIBID subprojeto Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. Contatos: jilgoehl@gmail.com / miohlweiler@univates.br

É com essa busca cuidadosa, descrita no significado dessa palavra que realizamos a pesquisa citada, pois nosso objetivo era nos inteirarmos sobre a comunidade escolar da Escola Irmã Branca. Partimos do pressuposto de que ao conhecer melhor a comunidade o grupo de PIBIDianas conseguirá realizar mais situações específicas para cada faixa etária de acordo com sua realidade e não apenas planejar situações que não tenham significado para a criança.

DESENVOLVIMENTO:

A partir da pesquisa planejada pelo grupo de PIBIDianas, elaboramos um questionário com perguntas cujo objetivo era conhecer melhor a comunidade “EIB” (Escola Irmã Branca). Após a elaboração foram enviados questionários para 10 alunos de cada turma, sendo um total de 50 questionários, com as seguintes perguntas:

- 1- Quantas pessoas moram nesta residência?
- 2- De acordo com o número de pessoas:
 - a) Idade:
 - b) Sexo:
 - c) Profissão:
 - d) Formação:
- 3- O que vocês como família esperam da escola para educação de seus filhos?

A entrega dos questionários foi realizada através de sorteio, sendo que não havia por parte do grupo interesse em saber a identidade de quem respondia o questionário, mas ter um panorama de como é a realidade das famílias da comunidade EIB.

Na semana seguinte os questionários foram retornando à escola e o grupo iniciou a leitura deles, realizando uma análise sobre a configuração das famílias, a idade média dos pais e o que eles esperam da escola.

Pergunta 1:

Número de pessoas que residem na casa:

- *3 pessoas: 14 famílias;
- *4 pessoas: 13 famílias;
- * 5 pessoas: 4 famílias.

Pergunta 2:

Idade

Mãe:

- *20 a 30 anos: 4 famílias;
- *31 a 40 anos: 13 famílias;
- *41 a 50 anos: 13 famílias.

Pai:

- *20 a 30 anos: 2 famílias;
- *31 a 40 anos: 11 famílias;
- *41 a 50 anos: 12 famílias;
- *51 a 60 anos: 2 famílias;
- *61 ou mais: 1 família.

Filhos:

- *0 a 5 anos: 9 famílias;
- *6 a 10 anos: 36 famílias;
- *11 a 15 anos: 13 famílias;

Número de filhos por família:

- *1 filho: 13 famílias;
- *2 filhos: 20 famílias;
- *3 filhos: 4 famílias;
- * 4 ou mais filhos: nenhuma.

Pergunta 3:

O que vocês como família esperam da escola para educação de seus filhos? Nesta pergunta surgiram as mais variadas respostas, entre as quais destacamos algumas abaixo:

- “Eu espero mais educação, disciplina e valores perdidos”.
- “Esperamos o melhor para as crianças”.
- “Esperamos que na escola nossos filhos desenvolvam: capacidades, inteligência, raciocínio lógico, interpretação de texto, gosto pelo estudo, autoconfiança, etc.”

-“Esperamos uma escola digna, correta, que junto com os pais, ensinam os filhos a ter respeito e educação, ensinando desde logo que a escola é de suma importância para a vida educandária do aluno. Queremos uma escola séria e comprometida com a realidade de ensino. Uma escola que se atualize constantemente para que possa propiciar o que tiver de melhor e mais moderno em se tratando de ensino.”

-“Eu espero que a escola tem o papel de ensinar o que o mundo do trabalho irá cobrar no futuro, como aspectos morais, sociais e espirituais entre outros. É claro com a participação da família quero dizer que família e escola precisam estar juntos.”

A partir das respostas lidas conseguimos perceber que os pais na atualidade dão muita prioridade ao trabalho remetendo a felicidade, assim como afirmam Geraldí, Fiorentini, Pereira:

Nosso país, subdesenvolvido e integrado de modo subordinado à dinâmica globalizada do capital mundial, ainda possui um sistema de ensino público e gratuito, ao qual recorrem todos aqueles que mantêm o desejo de, através da escolarização, alcançar um status que os capacite a disputar, no mundo do trabalho, o lugar que lhes permita suprir suas necessidades, reproduzir-se e, talvez, ser feliz (2007, p. 41).

Depois de analisar e separar todas as respostas dos questionários, o grupo discutiu sobre o material selecionado. Percebeu-se que muitas respostas eram semelhantes, sendo assim as bolsistas digitaram novamente as respostas dos pais e dividiram-na em quatro eixos, que foram elencados conforme a maior parte das respostas:

- Escola como espaço para cuidado;
- Escola como espaço de preparação para o futuro;
- Escola como espaço de aprendizagem dos saberes sistematizados;
- Escola como espaço de aprendizagens das múltiplas funções formativas do sujeito.

“A Família e a Escola são instituições que compartilham a tarefa de preparar e encaminhar os sujeitos para a vida nos seus mais diversos aspectos.” (2013 ,p. 740) Com isso Saraiva e Wagner tendem a relatar o papel no qual a escola precisa estar com a família integrado para que a criança possa interagir, aprender, respeitar e ser feliz dentro e fora da escola. Logo é necessário que haja essa união entre família e escola para que o aluno consiga vivenciar momentos positivos.

Percebe-se que “[...] atualmente, considera-se que a família e escola assumem responsabilidades complementares no que diz respeito à educação das crianças e jovens.” (2013, p. 740), porém ainda existem pais que acreditam que a escola está totalmente vinculada à educação do seu filho. O que não acontece na realidade da Escola Irmã Branca, porque através dos questionários percebemos o quanto os pais relatam que é essencial essa parceria entre família e escola de maneira que compreendemos que existe essa parceria na escola.

Além de existir essa parceria na escola percebemos que a configuração da família da “EIB” não é a “dita” correta/tradicional sendo composta pelo pai, a mãe e os filhos, as famílias são de diversas configurações, como: mãe e filhos, pai e filhos, vó e netos.

De acordo com Garbó (2013), o termo “desestruturado” traz uma conotação negativa para fazer referência àqueles grupos que não respondem ao modelo tradicional de família (pai, mãe e filhos) e que são desvalorizados pelo contexto educativo, embora haja nesses grupos adultos responsáveis que assumiram a educação e cuidados das crianças. (2013, p. 741)

Notamos que no contexto escolar da EIB não é visto a família como desestruturada por não ser composta só por pais e filhos, pois há a parceria entre família e escola, seja qual for à configuração da família.

Acredita-se que a pesquisa existe para beneficiar os professores em seu trabalho, pois ela facilita o conhecimento aprofundado de seus alunos, como diz Stenhouse (apud CARBONELL SEBARROJA, 2003, p. 20) “para que o ensino melhore de forma significativa, é preciso criar uma tradição de pesquisa que seja acessível aos professores e desenvolva o ensino”. O professor pesquisador é aquele que reflete sobre a comunidade escolar, sobre seus alunos, o professor pesquisador além de assumir a sua própria realidade escolar como objeto de análise e reflexão.

AValiação:

A aplicação de questionários e sua respectiva análise foi o método adotado para podermos compreender o que aproxima saberes e desejos entre escola e famílias. Ao realizar esta pesquisa com os pais percebemos que a relação

das famílias com a escola é muito importante para um trabalho escolar significativo, além de auxiliar os professores a conhecer um pouco mais sobre a comunidade escolar e buscar entender por que este espaço está cada vez mais complexo.

O objetivo da pesquisa foi de conhecer a comunidade escolar, segundo Becker e Marques (2007, p. 60) “pensar no aluno a partir do aluno”. Para o grupo planejar as práticas pedagógicas, o grupo precisou conhecer os alunos, por isso para pensar no aluno é preciso conhecê-los, pensar no aluno é partir do aluno.

A pesquisa referida acima continua em andamento buscando compreender ainda como alunos e professores descrevem a relevância do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

STENHOUSE, Lawrence. O ensino como pesquisa. In: CARBONELL SEBARROJA, Jaume et. al. **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Cap II.

SARAIVA, Lisiane Alvim. WAGNER, Adriana. **A relação Família-Escola sob ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 739-772, out./dez. 2013.

OFICINAS

ASTRONOMIA NO PLANETÁRIO MÓVEL E OS CONTEÚDOS CURRICULARES

Andreia Spessatto De Maman¹
Sonia Elisa Marchi Gonzatti²

Resumo: A Astronomia é um tema que pode ser trabalhado de forma interdisciplinar, envolvendo diversas áreas do conhecimento. Neste sentido a oficina proposta não delimita uma única área do conhecimento e qualquer interessado pelo tema poderá participar. O objetivo principal da oficina é a realização de atividades diversificadas que permitam explorar conteúdos de Astronomia que geralmente são desenvolvidos nos currículos da Educação Básica, desde os Anos Iniciais até o Ensino Médio. O foco das atividades será a localização espacial das principais constelações, associando suas posições ao longo do ano com o movimento de translação da Terra, bem como a relação entre o movimento diurno dos astros e o movimento de rotação do nosso planeta. Inicialmente, será feito o reconhecimento de algumas constelações por meio do software *Stellarium*. Na sequência, será realizada uma sessão em um planetário móvel. Durante a sessão será possível, com muita imaginação, viajar até o espaço e conhecer cometas, sondas e características dos principais planetas de nosso sistema solar. Neste espaço de ensino é possível produzir uma visão real do céu, permitindo a projeção do céu noturno como visto em diferentes latitudes. A terceira atividade consiste em demonstrar/desmistificar e discutir as posições das constelações zodiacais (aquelas posicionadas ao longo da elíptica, isto é, da linha que demarca a trajetória anual do Sol no céu). O objetivo desta atividade é comparar as posições do Sol em relação a cada constelação ao longo do ano, contrastando e desmistificando as previsões do zodíaco. Como recurso didático, o planetário permite explorar desde a configuração do céu, por meio da visualização e identificação das principais constelações, estrelas e planetas até as principais consequências dos movimentos de rotação e translação da Terra. Configura-se, portanto, como um rico espaço não formal que segundo Bianconi e Caruso (2005), define como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino. Neste sentido, o planetário pode ser um espaço de ensino não formal de maneira a contribuir para uma melhor compreensão de fenômenos, utilizando para isso uma linguagem diferenciada da sala de aula para explorar diferentes conteúdos que são trabalhados no ensino formal, num espaço de construção de aprendizagens e de encantamento com a ciência de uma forma geral.

Palavras-chave: planetário móvel, movimentos terrestres, constelações zodiacais

REFERÊNCIAS

BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. Apresentação Educação Nãoformal. *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Ciência e Cultura. vol.57 nº.4* São Paulo Out./Dez. 2005.

1 Centro Universitário UNIVATES, Licenciatura em Ciências Exatas, andreiasdm@yahoo.com.br.

2 Centro Universitário UNIVATES, Licenciatura em Ciências Exatas, soniag@univates.br.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: SCRATH E ROBÓTICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Maria Claudete Schorr Wildner³

Resumo: A utilização das tecnologias, especialmente do computador, está provocando melhorias na educação, apresentando resultados importantes com relação à identificação dos esquemas mentais dos alunos e na resolução de problemas adotada (VALENTE *et al.*, 2007). Desta forma, o uso das tecnologias no ensino, em especial na Matemática, pode oportunizar aos alunos novas descobertas, novos conceitos, utilizando sua criatividade para desenvolver um aprendizado significativo em relação aos conteúdos matemáticos. As tecnologias fazem parte do cotidiano dos estudantes do século XXI, logo, inserirmos elas no nosso fazer pedagógico é fundamental. Segundo Prensky (2001), o contexto da educação do século XXI exige inovações tecnológicas, os alunos mudaram, esses não são mais os mesmos. São ditos nativos digitais, pois estão habituados a lidar diariamente com as diferentes tecnologias e, por isso, é necessário inseri-las nas aulas, aproximando-nos da linguagem deles e do seu cotidiano. Recursos tecnológicos como a robótica e o *Scrath* no ensino da matemática, podem ser um forte aliado para aumentar a predisposição dos estudantes na aprendizagem significativa dos conteúdos da matemática. Esta oficina intitulada, “Tecnologias na educação: *Scrath* e Robótica no ensino da matemática”, tem como principal objetivo, a utilização da lógica de programação por meio do *software Scratch* e da Robótica no ensino da matemática. Nesta, serão realizadas atividades de programação, desenvolvendo pequenos programas com a utilização do *Scratch*, envolvendo conteúdos da matemática do ensino fundamental e, será apresentada uma alternativa de robótica de baixo custo com a utilização do Arduíno. A oficina será realizada em um laboratório de informática da Univates, onde serão utilizados computadores, *Datashow*, *software Scratch* e protótipo robótico construído com materiais alternativos e placa Arduíno. Ao concluir essa oficina espera-se que os participantes percebam que a lógica de programação e a robótica podem ser utilizadas no ensino e que estas auxiliam na predisposição da aprendizagem significativa dos conteúdos da matemática.

Palavras-chave: Lógica de Programação. Matemática. Robótica.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos:** Uma perspectiva Cognitiva. Paralelo Editora, LDA. LISBOA. 1ª Edição. Janeiro de 2003.

CITILAB. **S4A.** Disponível em: < http://S4A.cat/index_pt.html>. Acesso em 22 mar 2015.

D'ABREU, João Vilhete Viegas. Ambiente de aprendizagem baseado no uso de dispositivos robóticos automatizados. In: VALENTE, José Armando; MAZZONE, Jaures; BARANAUSKAS, M. Cecília C. (Orgs). **Aprendizagem na era das tecnologias digitais.** São Paulo: Cortez: FAPESP, 2007.

LORENZATO, Sérgio (org). O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MIT. **Scratch.** Disponível em: < <http://Scratch.mit.edu/about/>>. Acesso em: 19 mar 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa:** a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011a.

PAPERT, Seymour. **Logo:** computadores e educação. 2º ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants.** MCB University Press, 2001.

SANTOS, Adriano Augusto A. **Robótica Educacional:** uma aplicação ao ensino da geometria plana. Disponível em: < <http://prezi.com/2ca3859ryfvf/robotica-educacional-uma-aplicacao-ao-ensino-de-geometria-plana/>>. Acesso em: 21 abr. de 2015.

VALENTE, José Armando *et al.* (orgs). **Aprendizagem na era das tecnologias digitais.** São Paulo: Cortez: PAPESP, 2007.

³ Centro Universitário UNIVATES, mclaudetesw@univates.br

OFICINA DE CRIAÇÃO TRIDIMENSIONAL

Simone Heineck⁴
 Merlin Janina Diemer⁵
 Bruno Teixeira⁶
 Laura Costa⁷

Resumo: Esta oficina é recorte do projeto de extensão Interarte e tem como proposta desenvolver potencialidades criativas a partir da experimentação e do contato com materiais alternativos, como jornal, fita adesiva e cola, na confecção de objetos tridimensionais. Serão apresentados os procedimentos e técnicas necessárias na criação de peças, protótipos e esculturas em geral. A metodologia compreende em realizar trabalhos práticos em duplas utilizando técnicas de assemblagem e bricolagem. Tem como objetivo familiarizar o envolvido com os processos de criação tridimensional demonstrando através de vivências as possibilidades do sistema e das técnicas, bem como, fomentar a socialização da prática e seus possíveis campos de aplicação. A necessidade de enfrentar uma nova experiência através da realização de exercícios de construção escultórica contribui com a formação dos envolvidos, uma vez que o conhecimento é a aquisição de um conjunto formado por experiências, valores, informações de contexto e criatividade aplicado a novas experiências (DRUCKER, 1993). As atividades desta oficina são oriundas do projeto de extensão Interarte que busca articular o ensino de graduação dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Design da UNIVATES com as escolas da comunidade através da Arte. A escolha pelas Artes se justifica por ser uma área de conhecimento comum entre os dois cursos de graduação envolvidos (Arquitetura e Urbanismo e Design) e por ser componente curricular obrigatório no ensino fundamental e médio. Conforme artigo 26, parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBE 1996) que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDBE, 1996). Procura-se fomentar o trabalho conjunto de alunos dos dois níveis de ensino (médio e graduação), estimulando a troca de experiências. Desta forma, tanto nas atividades do projeto como nesta oficina espera-se explorar as habilidades dos envolvidos e possibilitar a interação com a Arte através de técnicas e materiais alternativos, além de desenvolver a capacidade criativa a partir da experimentação e construção tridimensional de objetos.

Palavras-chave: Arte. Objetos tridimensionais. Potencialidades criativas. Esculturas com jornal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 23 de novembro de 2013.

DRUCKER, Peter. Sociedade pós-capitalista. Lisboa: Difusão Cultural, 1993.

4 Univates, Arquitetura e Urbanismo, simone.tavares@univates.br.

5 Univates, Arquitetura e Urbanismo, merlin@univates.br.

6 Univates, Design, bruno.teixeira@univates.br.

7 Univates, Arquitetura e Urbanismo, laura.costa@univates.br.

DIÁLOGOS EM PAULO FREIRE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

João Miguel Back⁸
Daiani Clesnei da Rosa⁹

Resumo: Diálogos em Paulo Freire: desafios e possibilidades se configura como uma proposta de revisitar as Leituras de Freire como um clássico na educação brasileira e internacional. O objetivo da oficina é refletir acerca das ideias freirianas a respeito das seguintes temáticas: Metodologia Participativa, Educação Dialógica, Prática da Liberdade, Educação Humanizadora, Educação e Transformação e Educação Significativa. A discussão perpassa as obras e biografia de Freire como contexto a ser ressignificado. A educação contemporânea desenvolve e promove razoavelmente bem as habilidades técnicas e sociais, muito importantes na vida das pessoas e dos profissionais, no entanto, essa mesma educação tem muitas dificuldades em desenvolver habilidades morais e éticas, que pressupõem uma educação fundada em valores e princípios, tais como, justiça, liberdade, solidariedade e fraternidade, dentre outros. Paulo Freire representa uma referência importante para uma reflexão crítica sobre a educação atual. Numa sociedade onde se percebe uma gradual perda de referências valorativas, dentro de uma lógica de esvaziamento da participação do sujeito nessa sociedade, e paradoxalmente o surgimento de problemas sociais e éticos cada vez mais planetários, a educação comprometida com uma postura de inserção crítica torna-se cada vez mais imprescindível. Paulo Freire pode representar uma possibilidade de retomada metodológica na educação para transformar pessoas em cidadãos comprometidos com o humanismo e uma ética cidadã. Um educador capaz de assumir seu papel político na luta pela autonomia de sujeitos livres e comprometidos com o bem-estar da social.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação Dialógica. Prática da Liberdade

REFERÊNCIAS

CINTRA, Benedito Eliseu Leite. **Paulo Freire Entre o Grego e o Semita:** Educação: Filosofia e Comunhão. Porto Alegre: EIPUCRS, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e Mudança.** 19. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1993.

_____. **A sombra dessa mangueira.** 5 ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação:** um estudo introdutório. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

8 Centro Universitário UNIVATES, Núcleo das Humanidades, jmback@univates.br.

9 Centro Universitário UNIVATES, Curso de Pedagogia, dcrosa@univates.br.

RECURSOS LÚDICOS POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elisete Mallmann¹⁰

Jacqueline Silva da Silva¹¹

Resumo: Ao analisarmos a velocidade das informações veiculadas na atualidade e seus efeitos no percurso da educação brasileira, é inevitável observar os desafios que os profissionais desta área enfrentam no seu dia a dia, na medida em que, na maioria das vezes, suas práticas pedagógicas, são fundamentadas por propostas que nem sempre condizem com o contexto. Por acreditamos na importância de práticas pedagógicas envoltas numa proposta lúdica, mais significativa tanto aos alunos como aos professores, propomos durante o V Seminário Institucional do Pibid e III Simpósio Nacional sobre Docência na Educação Básica - Ser professor: desafios e possibilidades, uma vivência teórica-prática, em formato de oficina, destinada a educadores em geral, com o objetivo de desencadear reflexões em torno da relevância do uso de diferentes recursos lúdicos no desenvolvimento da prática pedagógica. O conceito em relação a estes recursos, - Materiais Potencializadores (MALLMANN, 2015) - se fundamentará na ideia de compreendê-los enquanto ferramentas pedagógicas que auxiliam no processo das aprendizagens, ressaltando-os em virtude das múltiplas possibilidades e não restringindo-os a materialidade, o que os transformariam em receitas ou modelos fechados e únicos. Assim como, as ideias defendidas em relação ao uso destes recursos, também se sustentam na investigação realizada em relação ao Brincar no processo escolar (HARRES, 1997) reforçando desta forma, as inspirações teóricas que fundamentarão estas reflexões e práticas, as quais se sustentam nos estudos de (FORTUNA, 2011) no que tange o papel da universidade na formação lúdica docente, assim como, na ideia defendida por (NOVOA, 1991), em relação a necessidade de uma formação de professores, continuada, híbrida e contextualizada. O referido encontro se constituirá a partir destes referenciais, assim como, de momentos práticos, em que os educadores vivenciarão diferentes propostas e situações de aprendizagens apoiadas em recursos lúdicos. Neste sentido acreditamos que esta será uma oportunidade em que serão desencadeadas diferentes ideias e parcerias em relação as práticas pedagógicas e aos recursos lúdicos que as fundamentam, temas que acreditamos serem de extrema importância na formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Materiais Potencializadores. Proposta Lúdica

REFERÊNCIAS

HARRES, Jacqueline da Silva. *O ato de brincar na Educação Infantil: implicações no processo escolar*. 1997. 183 f. Diss. (Mestrado) - Fac. de Educação, PUCRS.

FORTUNA, Tânia Ramos. *A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: Acesso em: 11 mar 2015.

MALLMANN, Elisete. *Materiais Potencializadores e os Bebês-Potência: Possibilidades de Experiências Sensoriais e Sensíveis no Contexto de um Berçário*. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

10 Mestre em Educação, professora do curso de Pedagogia/PARFOR do Centro Universitário Univates, elisete.mallmann@gmail.com

11 Doutora em Educação, Professora do Centro Universitário UNIVATES, jacqueh@univates.br.

O QUE PODE UM CURRÍCULO MESTIÇO?

Cláudia Inês Horn¹²Danise Vivian¹³Fabiane Olegário¹⁴

Resumo: A oficina objetiva discutir e problematizar o currículo escolar organizado por disciplinas do conhecimento, o qual investe na fragmentação dos saberes com pretensões de certezas e verdades. Esse modo de distribuição das disciplinas e dos seus respectivos conteúdos constitui-se como um arranjo planejado de ordenação dos processos de ensino-aprendizagem escolarizado. Propomos pensar na contramão dessa lógica disciplinar, problematizando a ideia de currículo “arbóreo”. Segundo GALLO (2011), o filósofo René Descartes criou a imagem da “árvore dos saberes” que representaria a ideia de conjunto de conhecimentos, as raízes representariam o conhecimento originário, o tronco, por sua vez, daria sustentação para o todo; os galhos constituiriam as diferentes disciplinas, que se subdividem em inúmeros ramos. A imagem da árvore nos possibilita pensar o quanto o currículo se especializa cada vez mais, e, quanto mais ramificada, mais complexo fica, a tentativa de perceber em sua totalidade. Essa metáfora pode ser compartilhada o conhecimento guardado em gavetas. Diante das imagens, interessa perguntar: Será que o aprender funciona de modo compartimentado, segmentado e determinado previamente? “Será que a metáfora da árvore é uma boa imagem para pensarmos os processos de produção e circulação dos saberes? Ela nos faz pensar ainda mais, ou ao contrário paralisa o pensamento” (GALLO, 2011, p. 42). Para contrapor a imagem arborescente de currículo, roubaremos de Deleuze e Guattari (1995) a ideia de rizoma. Segundo os filósofos, “um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos são rizomas” (p. 15). Os rizomas são potentes para pensar em um currículo isento de gavetas e raízes, porque nesta perspectiva os saberes não se fixam a um ponto, o currículo representado pelo rizoma, é aberto, pois apresenta múltiplas conexões, possibilita inúmeros encontros, “misturas, mestiçagens” (GALLO, 2011, p. 46). Segundo Kroef (s.a.) “não se trata de currículos opostos, pois existem estruturas de árvores ou de raízes nos rizomas, assim como um galho de árvores ou uma divisão de raiz podem recomeçar a brotar rizomas” (p. 08). Diante disso, propomos nesta oficina, a potencialização para pensar e problematizar o currículo escolar, estranhando o nosso próprio pensamento e também aquilo que falamos, historicamente, sobre a organizar curricular.

Palavras-chave: Currículo. Rizoma. Disciplinar.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, v.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

GALLO, Sílvio. A Orquídea e a Vespa: transversalidade e o currículo rizomático. In: GONÇALVES, Elisa P. et. al. (Orgs.) *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. São Paulo. Alínea, 2011.

KROEF, Alda Beatriz Gallicchio. *Currículo - Nômade*: Plano de uma bruxa. Disponível em: 25reuniao.anped.org.br/excedentes25/adabeatrizkroeft12.rtf Acesso em: 15 de março de 2015.

12 Centro Universitário UNIVATES. E-mail: clauhorn@univates.br

13 Centro Universitário UNIVATES. E-mail: dvivian@univates.br

14 Centro Universitário UNIVATES. E-mail: fabiole@univates.br

IMPLANTAÇÃO DE MUSEU ESCOLAR DE CIÊNCIAS E CONSCIÊNCIAS

Guy Barros Barcellos¹⁵

Resumo: A presente oficina visa à capacitação de professores de Ciências e áreas afins no processo de alfabetização científica por meio de uma ferramenta inovadora: a implantação de museus escolares (BARCELLOS, 2009). Na oficina serão debatidas propostas densas, porém viáveis, de criação de um museu na escola, advindas das experiências de docência e pesquisa do ministrante (BARCELLOS, 2012). O mundo natural pode ser percebido e compreendido por vários óculos (CHASSOT, 2011). O indivíduo que vê através das lentes da ciência, que é capaz de entender os fenômenos usando a racionalidade e que decifra as manifestações da natureza impregnado de dúvidas e curiosidade pode ser considerado cientificamente alfabetizado. O ser humano que passa por este processo é, não somente entendedor de seu meio, como também sujeito capaz de exercer com melhor desempenho a cidadania. Visto que alfabetizar cientificamente exige e promove uma sedimentação ética, para com o meio ambiente e os outros seres humanos. Os museus são instituições consagradas em todo planeta que conservam o que há de mais precioso na cultura humana: a memória. Resgatar a memória (biológica, geográfica, histórica, antropológica e social) e preservá-la pode ser uma forma de (re)humanizar o espaço escolar e qualificar o aprendizado. A instalação de um museu na escola é capaz de catalisar vivências produtivas e aprendizados significativos, desenvolvendo nos alunos o pensamento crítico sobre suas realidades. No “museu” proposto nesta oficina os alunos são curadores, pesquisadores e mediadores, ou seja, o objetivo não é o museu em si, mas a utilização do seu *modus operandi* para realizar alfabetização científica. Na realidade proposta, o protagonismo dos aprendentes pode fazê-los mais interessados pelo conhecimento e mais intensamente envolvidos no ambiente escolar, que frequentemente coloca-os como copistas e/ou távulas rasas a serem preenchidas com informações inócuas. Os alunos-curadores elaboram/organizam coleções e pesquisam-nas, constroem exposições e desenvolvem suas próprias pesquisas. Em um museu escolar os estudantes convertem objetos em patrimônio, transcendendo sua materialidade e impregnando-os de significado. É uma maneira de conduzir o ensino por meio de um método (inter)ativo, (re)construtivo, analítico, comunicativo, emocional e afetivo (BARCELLOS, 2013). Em síntese, no processo de conversão de objetos em museálias, as informações – que não faltam em uma época de superaceleração e acesso fácil a dados fragmentados – são convertidas em conhecimentos que podem ser significados (BIEMBENGUT, 2007). A oficina tem como objetivo ensinar educadores e futuros professores a levar seus alunos em viagens no tempo e no espaço, sem sair da escola, a mundos caleidoscópicos e pirogenéticos.

Palavras-chave: Museu escolar. Alfabetização científica. Pesquisa na escola.

REFERÊNCIAS

- BARCELLOS, G. B. Museu da Natureza: um espaço de divulgação da Ciência em uma escola de ensino fundamental e médio. In: BORGES, R. M. R; LIMA, V. M. R. IMHOFF, A. L. *Contribuições de um Museu Interativo à Educação em Ciências e Matemática*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- BARCELLOS, G. B; BORGES, R. M. R. Museu de Ciências construído por alunos de ensino fundamental: alfabetização científica e tecnológica na escola. In: BORGES, R. M. R; IMHOFF, A. L; BARCELLOS, G. B. *Educação e Cultura Científica e Tecnológica: Centros e Museus de Ciências no Brasil*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- BARCELLOS, G. B. *Manual de Implantação de Museus Escolares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.
- BIEMBENGUT, M. S; SCHMITT, A. L. Mapeamento das Pesquisas sobre Modelagem Matemática no Cenário Mundial: Análise dos trabalhos apresentados no 14º Grupo de Estudos do Comitê Internacional de Educação Matemática. *Dynamis*. Blumenau, v.13, p.11-20, 2007.
- CHASSOT, A. I. *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

15 Mestre e Doutorando em Educação em Ciências e Matemática da PUCRS e Coordenador de Ciências da Natureza da Rede de Escolas da ULBRA – guy.barcellos@ulbra.br

DO DESERTO DO CONTEUDISMO AOS LITORAIS DO PENSAMENTO

Guy Barros Barcellos¹⁶

Mateus Lorenzon¹⁷

Resumo: A oficina visa a propiciar formação para o desafio de desenvolver projetos na escola, visando a burilar a competência científica, éticas e emocional dos estudantes. Dentro da proposta, o aluno é protagonista da investigação, cuja temática nasce do interesse dos aprendentes. O problema de pesquisa emerge da realidade dos alunos e a(s) tentativa(s) de respondê-lo serão os fios conectores aos saberes/conteúdos, visto que não existe pesquisa sem conhecimento. É abordada a urgência da ruptura com sentido conservador de aprendizagem: conteúdos é realidade (quando há realidade onde ligar conteúdos), para o novo paradigma realidade é conhecimento científico/saberes populares, esse de caráter libertador e emancipatório. Também são debatidos desafios como contemplar ciência e cultura em sala de aula, explicitando sua unidualidade na complexidade da hominização eterna, dolorosa e inexorável. Bem como a importância de ensinar momentos de compreensões sobre epistemologia da ciência, visto que objetiva-se orientar professores que sejam capazes de fomentar o pensamento sobre o pensamento, por meio de ações e construções na escola. Todas as sugestões de trabalho são ilustradas com exemplos que os ministrantes vivenciaram numa escola estadual. São propostas plausíveis para o enorme desafio hodierno do professor: abandonar a comodidade do conteudismo racionalizante autoritário e partir para o mundo menos estruturado/estruturante e nebuloso do pensamento sem fronteiras e da criatividade, conduzindo os alunos na tarefa pivotal da educação: cristalizar as informações líquidas e superaceleradas da contemporaneidade em conhecimento estético e (po)ético que transforma seus mundos interiores e exteriores durante a efêmera tormenta da existência.

Palavras-chave: Pesquisa na escola. Alfabetização científica. Competência científica.

REFERÊNCIAS

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez Editora: São Paulo, 2011.

16 Mestre e Doutorando em Educação em Ciências e Matemática da PUCRS e Coordenador de Ciências da Natureza da Rede de Escolas da ULBRA – Universidade Luterana do Brasil. guy.barcellos@ulbra.br

17 Graduando do Curso de Pedagogia. Centro Universitário UNIVATES. mateusmlorenzon@gmail.com

ENSINANDO E APRENDENDO SOBRE FRAÇÕES NA ESCOLA BÁSICA

Ieda Maria Giongo
 Marli Teresinha Quartieri
 Márcia Jussara Hepp Rehfeldt
 Elise Dente
 Ludmilla Macalli

Resumo: Esta proposta de oficina parte do pressuposto de que, usualmente, o ensino e aprendizagem de frações nas escolas de Educação Básica têm demandado variadas discussões nos meios acadêmicos e escolares, especialmente no que concerne às assim chamadas dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Tais dificuldades, conforme apontado por Lopes (2008) decorrem, dentre outros, do excesso de tempo destinado ao ensino de nomenclaturas e conceitos obsoletos. A falta de contextualização e o uso excessivo de problemas fictícios e desconectados da vivência dos alunos também têm sido apontados como causas do baixo rendimento nas avaliações constituídas por este conteúdo (BONOTTO, 2011). No projeto denominado Estratégias metodológicas visando à inovação e reorganização curricular no campo da educação matemática no ensino fundamental, em desenvolvimento no Centro Universitário UNIVATES com apoio financeiro da CAPES, tais questões têm sido recorrentemente problematizadas. Com a participação de pesquisadoras da instituição, seis docentes de Matemática de escolas públicas da região do Vale do Taquari, discentes do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e bolsistas de iniciação tem-se pesquisado metodologias que produzam movimentos de ruptura nos processos de ensino e aprendizagem deste conteúdo. Em particular há constante preocupação em atentar para atividades que contemplem as várias concepções de frações tendo em vista que, frequentemente, apenas aquela vinculada à parte-todo é privilegiada nas tarefas escolares da Escola Básica. Ademais, entende-se ser produtiva a inserção, concomitante, do ensino de números decimais e porcentagem, pois, por um lado, a utilização destes em tarefas cotidianas é frequente e em maior escala do que a representação fracionária. Por outro, estudos como os de Espinosa (2009) apontam que as dificuldades de aprendizagem dos alunos no estudo das frações se dá em função de que nas escolas se inicia o estudo dito completo sobre frações - incluindo operações e resolução de problemas - para, somente a seguir, iniciar atividades relativas aos números decimais e, por fim, da porcentagem. Não haveria neste caso, relação entre as diversas formas de representação de um número.

Palavras-chave: Escola Básica. Ensino de Matemática. Frações.

REFERÊNCIAS

ESPINOSA, Carlos Eduardo. **Números decimais: dificuldades e propostas para o ensino e aprendizado de alunos de 5ª e 6ª séries**. Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura em Matemática. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18228/000728048.pdf?sequence=1>. Acesso em março de 2015.

LOPES, Antônio José. O que nossos alunos podem estar deixando de aprender sobre frações, quando tentamos lhes ensinar frações. **Bolema**. Rio Claro, São Paulo, ano 21, nº.21, 2008, p.1-22.

BONOTTO, Diana Moor. **Estratégias de ensino-aprendizagem de frações**. Monografia. Especialização Matemática Mídias Digitais e Didática: Tripé para a formação do professor de Matemática. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31600/000782632.pdf?sequence=1>. Acesso em março de 2015.

UM CLICK NA LEITURA: OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

Kári Lúcia Forneck¹⁸Juliana Thiesen Fuchs¹⁹Maria Elisabete Bersch²⁰Maila Camila Bender Costa²¹Marcela Fischer²²

Resumo: O projeto de extensão *O ensino de estratégias de leitura: propostas de intervenção por meio de objetos virtuais de aprendizagem*, promovido pelo curso de Letras da Univates, foi concebido com o intuito de desenvolver propostas pedagógicas que promovam a compreensão leitora. Para concretizar essa proposta, foram elaborados objetos virtuais de aprendizagem, com o auxílio dos softwares livres *Jclick* e *Hot Potatoes*, que podem tornar o ensino e a aprendizagem mais dinâmicos e ampliar a dimensão interativa entre aluno e professor, especialmente por tornar o trabalho pedagógico produtivo, lúdico e eficiente (PEREIRA, 2009). A interface entre propostas de ensino e as TICs se configurou, pois entende-se que a qualificação na aprendizagem da leitura pode ser enriquecida a partir da interação com objetos virtuais que permitem ao aluno “recriar situações reais que auxiliam a contextualizar o conhecimento e instigando-o a solucionar problemas” (TAROUCO, 2012, p.90). Dessa forma, o leitor poderá realizar processamentos cognitivos, entendidos aqui como estratégias de leitura, adequados às variáveis contextuais, ou seja, sendo capaz de interagir com os textos de diferentes gêneros e compreendê-los, a partir da interação com os objetos virtuais de aprendizagem. Ampliam-se, assim, as possibilidades de se desenvolverem nos alunos as habilidades de inferência, tal como entendidas pelas ciências cognitivas e pelas neurociências (DEHAENE, 2011; FERSTL, 2012; MORAIS, 2013; KINTCH & RAWSON, 2013). Na oficina *Um Click na Leitura*, pretende-se oportunizar momentos de reflexão acerca do ensino da leitura, além de instrumentalizar os participantes para o uso e para a criação de objetos virtuais de aprendizagem que contribuam para a qualificação do ensino da leitura na Educação Básica. Para manusear esse gerador de conteúdos não há necessidade de se dominar o conhecimento técnico em informática, o que facilita ao professor desenvolver seus próprios objetos de aprendizagem. Do mesmo modo, pode-se sugerir que novos objetos de aprendizagem sejam elaborados pelos próprios estudantes. Esse processo de criação pode desafiar-los a identificar diferentes estratégias utilizadas para compreender um texto, reconhecer as múltiplas pistas expressas em diferentes gêneros textuais a serem trabalhados, analisar múltiplas inferências que uma mesma pista permite, assumindo-se como autores autônomos na construção de seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: Leitura. Inferência. Objetos virtuais de aprendizagem. Ensino.

REFERÊNCIAS

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERSTL, E. C. The functional neuroanatomy of text comprehension: what's the story so far? IN: SCHMALHOFER, F.; PERFETTI, C. A. (EDS.). *Higher Level Language in the Brain: Inference and Comprehension Processes*. Psychology Press, 2012.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. Compreensão. In: SNOWLING Margaret, HULME, Charles (org.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013. (227 – 244).

MORAIS, J. *Criar leitores para professores e educadores*. Barueri: Manole, 2013.

PEREIRA, Vera W. Predição leitora e inferência. In: CAMPOS, Jorge (Org.). *Inferências linguísticas nas interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. E-book. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inferencias.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

TAROUCO, Liane M. R. Objetos de aprendizagem e a EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. 2ª ed. São Paulo: Person Education do Brasil, 2012, p. 83-92.

18 Univates, Letras, kar@univates.br

19 Univates, Letras, jtfuchs@univates.br

20 Univates, Pedagogia, bete@univates.br

21 Univates, Letras, mbender@univates.br

22 Univates, Letras, mfischer@univates.br

PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Temis Regina Jacques Bohrer²³

Marta Maggi Guerizoli²⁴

Juliano Masiero²⁵

Resumo: A ciência pode ser percebida em muitas situações do nosso cotidiano. Desde a metamorfose de uma borboleta até a análise de um hemograma podemos compreender a importância da observação e das reflexões na produção do conhecimento científico. Para tanto, pode-se enfatizar as contribuições do estudo dos conteúdos das áreas biológicas, os quais favorecem a associação da teoria com a prática. O ensino de ciências engloba eixos temáticos como saúde, meio ambiente, corpo humano, animais, vegetais, ecologia, genética e muitos outros temas que possibilitam o pensar e elaborar formas didáticas que beneficiam o processo de ensino aprendizagem. Para que tais estratégias didáticas possam atingir sua efetiva função vale ressaltar a do papel do professor ao fazer suas escolhas metodológicas, considerando o seu grupo de alunos e as especificidades do grupo. Deste modo são as escolhas e as utilizações de recursos didáticos que podem potencializar as interações entre a teoria e a prática. Podemos sugerir como forma de apoio ao educador uma série de atividades didáticas, as quais desenvolvidas com identidade construtivista poderão conduzir aulas cada vez mais criativas e dinâmicas. Como técnicas didáticas para conquista deste ideal no ensino de ciências e biologia poderão ser aplicadas atividades como jogos didáticos, construções de modelos didáticos, utilização de recursos tecnológicos, além da vivência de experimentações científicas. Desta forma são os educandos, engajados com os objetivos propostos pelas atividades bem como o educador, mediador da concretização do conhecimento, sujeitos que promoverão o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas, articuladoras do conhecimento. No sentido de qualificar a formação docente podem ser realizados cursos de formação, como também oficinas de socialização onde recursos didáticos podem ser analisados, bem como podem surgir contribuições para suas aplicações. Para tanto espaços como Laboratórios de Ensino de Instituições de Ensino Superior buscam familiarizar e disponibilizar aos graduandos, como também para professores já formados o contato e a vivência com atividades lúdicas que possibilitam a promoção do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino. Didática. Ciências. Biologia. Conhecimento. Educador.

23 Centro Universitário UNIVATES, Curso de Ciências Biológicas temisb@univates.br.

24 Centro Universitário UNIVATES, Curso de Ciências Biológicas martaguerizoli@yahoo.com.br.

25 Centro Universitário UNIVATES, Curso de Ciências Biológicas jmasiero@univates.br.

AMBIENTE E CORPO: EXPERIMENTAÇÕES POSSÍVEIS EM UMA SALA DE AULA

Jacqueline Silva da Silva²⁶
Mariângela Costa Schneider²⁷

Resumo: A formação de pedagogos, além de exigir do professor Universitário a formação teórica, necessita ainda de um olhar que se volte sobre a sala de aula, na qual os graduandos irão trabalhar. Neste sentido, a oficina proposta, inspirada nas situações de aprendizagem desenvolvidas na disciplina “Espaços e Organização da Educação Infantil”, do curso de Pedagogia, do Centro Universitário UNIVATES, no segundo semestre de 2014, busca possibilitar a experimentação sensorial de variações do espaço. A proposta envolve a organização do espaço de uma sala de aula organizada com uma série de elementos que busca provocar diferentes sensações nos participantes da oficina. A sala de aula, livre de cadeiras e mesas, é organizada como um circuito sensorial. Com uma venda nos olhos e de pés descalços, os participantes, um a um, são convidados a explorarem o ambiente organizado na sala. Esse ambiente é organizado de modo que os participantes vivenciem experiências sentindo o cheiro diferente do ar, um vento refrescante no rosto, vão sendo conduzidos a passar pela sala pisando em elementos como areia, brita e plástico bolha. Na sequência, entram em um túnel iluminado e sonoro, e na saída, sentam numa cadeira feita de materiais alternativos que possibilitam a experimentação tátil. Em seguida, as mãos dos participantes vão sendo conduzidas para dentro de uma caixa em que exploram o que há dentro dela. O trajeto continua, com os participantes sendo conduzidos a deitarem-se num colchão inflável e rolaem pelo mesmo. Finaliza-se o percurso com a experimentação de mais uma caixa tátil. Logo, os participantes são desafiados a manipularem diferentes materiais potencializadores (MALLMANN, 2015) como o grude de amido de milho com água. Terminado o circuito sensorial, o participante que sai da sala de aula é convidado a guiar os demais, que estão do lado de fora à espera do circuito. Depois de todos terem vivenciado a experimentação sensorial com os olhos vendados, são convidados a fazerem o mesmo percurso novamente, mas com os olhos abertos. E ao final, são convidados a debater sobre as sensações proporcionadas pelo ambiente.

Palavras-chave: AMBIENTE. Experimentação. SALA DE AULA. FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

REFERÊNCIAS

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons e Aromas:** A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed: 2004.

MALLMANN, Elisete. **Materiais Potencializadores e os Bebês-Potência:** Possibilidades de Experiências Sensoriais e Sensíveis no Contexto de um Berçário. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

26 Centro Universitário UNIVATES, Dra em Educação, jacqueh@universo.univates.br

27 Centro Universitário UNIVATES, Mestrado em Ensino, PROSUP/CAPES, mariangelac@universo.univates.br

UTILIZANDO TABLETS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marli Teresinha Quartieri²⁸

Lucy Aparecida Gutierrez de Alcântara²⁹

Amanda Gabriele Rauber³⁰

Resumo: O cotidiano das escolas, cada vez mais é influenciado pela variedade e difusão das tecnologias, tanto no dia a dia dos estudantes quanto dos professores. A utilização de dispositivos móveis tem se expandido, devido a sua mobilidade, que permite a atualização imediata da informação, assim como comunicação instantânea. Portanto, é importante possibilitar a integração das tecnologias nas práticas dos professores. Em vista disso, surgem dois projetos de pesquisa. O primeiro que pertence ao Programa de Internacionalização da Pós-Graduação no RS, com apoio da FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul) e está sendo desenvolvida por pesquisadores brasileiros e portugueses. O outro foi aprovado pelo edital Universal 14/2013 do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Ambos têm o objetivo de integrar as tecnologias, especialmente os *tablets*, nos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática. Os pressupostos teóricos seguem as ideias de Carreira (2009), Rezende (2002) e Amado (2007), que afirmam que é importante utilizar tais recursos. Entretanto, alertam a necessidade de formação do professor para que a integração das tecnologias na prática pedagógica seja eficaz. Diante do exposto, o grupo de pesquisa “Tecnologias no Ensino” do Centro Universitário UNIVATES, propõe uma oficina para o ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental utilizando *tablets*, sendo esta uma amostra do curso ministrado pelo grupo, intitulado “Uso de *tablets* para o ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. O objetivo da oficina é explorar aplicativos para o ensino da Matemática nos Anos Iniciais, em particular utilizando *tablets*, bem como problematizar a integração de aplicativos na prática pedagógica. Assim, durante a oficina, a ser ministrada para até vinte professores, pretende-se desenvolver atividades utilizando aplicativos disponíveis nos *tablets*, relacionados aos conteúdos de Geometria, Números e Operações, voltadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tais atividades serão desenvolvidas com a utilização do *tablet* e também a partir dele, tendo a finalidade de verificar se ocorreu a compreensão do conteúdo trabalhado, e sugerindo ao professor possibilidades de atividades práticas, envolvendo dinâmicas que podem ser desenvolvidas na sala de aula. Após o desenvolvimento das atividades, será realizada discussão sobre a viabilidade das mesmas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Espera-se motivar os participantes da oficina para a utilização de aplicativos disponibilizados nos *tablets*, na prática pedagógica, proporcionado à construção e ou a consolidação do conhecimento.

Palavras-chave: Matemática. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Tablets*. Aplicativos.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Nélia. *O professor estagiário de Matemática e a integração das tecnologias na sala de aula – Relações de Mentoring numa constelação de práticas*. Tese de Doutorado. Portugal: Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2007.
- CARREIRA, Suzana. *Matemática e tecnologias – Ao encontro dos “nativos digitais” com os “manipulativos virtuais”*. Quadrante – Revista de Investigação em Educação Matemática. Portugal, Vol. 18, n. 1 e 2, p. 53-85, 2009.
- REZENDE, Flávia. *As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista*. Revista ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências. Minas Gerais, Vol. 2, n. 1, p. 1-18, 2002.

28 Univates, mtquartieri@univates.br

29 IFMT, lucy.alcantara@jna.ifmt.edu.br

30 Univates, Engenharia Mecânica, amanda.rauber@yahoo.com.br

EXPERIMENTOS NO ENSINO DE QUÍMICA: INSTIGANDO A CURIOSIDADE DOS ALUNOS

Jane Herber³¹Lucélia Hoehne³²Miriam Ines Marchi³³Wolmir José Bockel³⁴Leticia Leite³⁵Leonardo Roni Matte³⁶

Resumo: Sabe-se que conhecimentos específicos da área da Ciência da Natureza e suas Tecnologias necessitam de abstração e que também de nada adianta o estudante dominar conhecimentos específicos de cada componente curricular sem conseguir fazer a integração entre um conhecimento e outro, ou associar os conhecimentos escolares com situações do seu cotidiano. Porém em algumas situações os professores sentem-se inseguros, pois ainda estão condicionados a cumprir uma listagem de conteúdos, e encontram dificuldade em desenvolver metodologias alternativas visando a contextualização do ensino. No que diz respeito à Química, mais especificamente ao estudo de reações químicas e propriedades identifica-se que uma grande parcela de estudantes tem dificuldade com as fórmulas, nomenclaturas e classificação dos compostos químicos. Estes por sua vez estão relacionados com a linguagem química e compreendem conteúdos químicos de natureza simbólica e representacional (MACHADO, 2004). A proposta de trabalho desta oficina é apresentar alguns experimentos de química que podem ser exploradas com os estudantes de forma contextualizada com ênfase na utilização de materiais alternativos e de baixo custo. Um dos experimentos aborda conteúdos de densidade e volume de duas diferentes substâncias (1+1 é sempre dois?), os outros dois, envolvem reações químicas (Super Dinheiro e Serpente do Faraó) e serão abordados de forma demonstrativa e descritiva. As demonstrações práticas são atividades realizadas pelo professor, às quais o aluno assiste sem poder intervir, possibilitando a este maior contato com fenômenos já conhecidos, mesmo que ele não tenha se dado conta deles e os experimentos descritivos, são atividades que o aluno realiza, não sendo, obrigatoriamente, dirigidas o tempo todo pelo professor, favorecendo, com isso, o contato direto do aluno com coisas ou fenômenos que precisa apurar, sejam ou não comuns no seu dia a dia (CAMPOS; NIGRO, 1999). Acredita-se que a atividade experimental deve estar vinculada a teoria, pois se considera que a interpretação e a troca de saberes ocorrem, na maioria das vezes, durante a realização do experimento. Dessa forma, a contextualização das aulas experimentais tem o intuito de contribuir para um melhor aprendizado por parte dos estudantes qualificando os processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Experimentação. Ensino. Química. Reações. Contextualização.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. *Didática de ciências: o ensino-aprendizagem como investigação*. São Paulo: FTD, 1999.

MACHADO, Andréa Horta. *Aula de química: discurso e conhecimento*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. 200 p.

31 Centro Universitário UNIVATES, Docente Química Industrial e Ciências Exatas, jane.herber@univates.br.

32 Centro Universitário UNIVATES, Docente Química Industrial e BIOTEC, luceliah@univates.br.

33 Centro universitário UNIVATES, Docente Química Industrial, PPGECE e PPGEnsino, mimarchi@univates.br

34 Centro Universitário UNIVATES, Docente Química Industrial e PPGECE, wjbockel@univates.br

35 Centro Universitário UNIVATES, Bolsista de Extensão, lety_c_leite@hotmail.com.

36 Centro Universitário UNIVATES, Bolsista de Extensão, leonardo.matte@univates.br

CENTRO DE MEMÓRIA, DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA DA UNIVATES – CMDPU, ESPAÇO DE ENSINO E PESQUISA

Patrícia Schneider³⁷

Resumo: O Centro de Memória, Documentação e Pesquisa da Univates – CMDPU vem atuando, desde 2007 na salvaguarda de documentos, que são de suma importância para a preservação da memória, tanto individual quanto coletiva da região do Vale do Taquari. Entendendo que “o acesso à memória e ao legado cultural, por meio do resgate de documentos, responde à busca do homem pelo seu passado, de onde viemos e quem somos. As mensagens deixadas nos proporcionam o entendimento de nós mesmos, a que sociedade pertencemos e que espaço ou papéis ocupamos sócio historicamente” (Silva, 2001, p.30). O CMDPU, tem por princípio o recolhimento, a organização, a preservação e a divulgação dos acervos documentais provenientes de arquivos públicos, privados e pessoais de nossa região, visando assegurar a preservação da memória histórica do Vale do Taquari e buscando, por meio de ações educativas, despertar o interesse pelo tema pela sociedade. Assim, atua também como espaço de ensino, sendo apropriado pelos estudantes e professores, para a compreensão e divulgação do papel do historiador e da preservação das fontes de pesquisa da história. A oficina ora proposta, visa cumprir o papel de aproximar a comunidade acadêmica dos cuidados com os acervos, e pretende por meio da caracterização das tipologias de acervos documentais e pela identificação das possibilidades de pesquisa, a partir de fontes primárias, com enfoque na história regional do Vale do Taquari, demonstrar que os documentos são antes de qualquer coisa o resultado de uma montagem consciente e inconsciente, da história e da época que os produziram (Le Goff, 1996). Além disso, serão apresentados procedimentos e cuidados para preservação dos acervos, como higienização a seco, níveis de acondicionamento e formas de catalogação, pois “para que os documentos cumpram sua função social, administrativa, jurídica, técnica, científica, cultural, artística e/ou histórica é necessário que estejam preservados, organizados e acessíveis” (Tessitore, 2003, p.11). Importante destacar, que o CMDPU, realiza pesquisas internas e em convênio com outras instituições como prefeituras, escolas, museus, empresas públicas e privadas, bancos, organizações não governamentais, etc. bem como, presta assessoria a projetos ligados a memória histórica e ao patrimônio cultural.

Palavras-chave: Acervos. Preservação. Patrimônio. Espaço de ensino.

REFERÊNCIAS

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4ª Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996. p. 537.

SILVA, Iara Jurema Quintela. *A importância da conservação, preservação e restauração e os acervos bibliográficos e documentais em saúde coletiva*. Bol. da Saúde, v. 15, n. 1, 2001, p. 30.

TESSITORE, Viviane. *Como implantar centros de documentação*. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial do Estado, 2003. (Projeto Como Fazer, 9). p.11.

VIVÊNCIAS COM A NATUREZA COMO MEIO DE PENSAR A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAÇÃO COM O TEMA TRANSVERSAL MEIO AMBIENTE

Derli Juliano Neuenfeldt³⁸

Resumo: A proposta da oficina é experimentar o método Aprendizado Sequencial, criado e propagado pelo americano Joseph Cornell (2008b, 2008b), que visa promover a Educação Ambiental tendo a natureza como educadora. Esta possibilidade de experimentação pelo corpo, através do contato com a natureza, visa a contribuir com a formação do professor para atuar com o tema transversal meio ambiente, destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). São quatro etapas a serem seguidas propostas por Cornell (2008a): a) despertar o entusiasmo; b) concentrar a atenção; c) experiência direta e d) compartilhar inspiração. A seguir, apresentam-se, a partir de Cornell (2008b), mais detalhes das etapas. **Fase 1: Despertar entusiasmo:** Sem entusiasmo não é possível se ter uma experiência significativa com a Natureza. Esse entusiasmo caracteriza-se como um interesse crescente, intenso, calmo, sutil e alerta. Esta fase tem o propósito de convencer as pessoas, que juntas passarão um bom momento. Muitas pessoas têm resistência ao novo, assim o “novo” deverá significar “divertido”. **Fase 2: Concentrar a atenção:** Apenas entusiasmo não é suficiente, a aprendizagem depende de atenção concentrada. “Se nossos pensamentos estão dispersos, nós não conseguiremos ficar dinamicamente atentos para perceber – a Natureza, ou qualquer outra coisa. Portanto é preciso conduzir nosso entusiasmo para uma concentração tranquila” (CORNELL, 2008b, p. 30). É possível criar atividades próprias de concentrar a atenção buscando com que trabalhem um dos sentidos (tato, visão, audição...). **Fase 3: Experiência direta.** “À medida que vamos concentrando nossa atenção, gradualmente nos tornando mais conscientes daquilo que estamos vendo, ouvindo, tocando cheirando e recebendo por meio da intuição” (CORNELL, 2008b, p. 31). A partir disso, conseguiremos nos sintonizar ao ritmo e fluxo da Natureza que nos cerca. Cria-se uma tranquilidade interior que permite experienciá-la diretamente sem a interferência de mecanismos mentais. **Fase 4: Compartilhar a inspiração:** a Natureza é inspiradora, nossa mente inquieta que não permite percebê-la. Dessa forma, esta etapa tem como propósito possibilitar o compartilhamento da percepção, dos sentimentos, pois ao compartilhar fortalecemos e trazemos à luz nossa própria experiência. É o momento para se falar, representar, sobre as experiências que tiveram enquanto faziam as atividades. “O educador descobre o que as pessoas pensaram e sentiram ao participar das brincadeiras, o que pode fazer emergir novas ideias para trabalhos com grupos futuros” (CORNELL, 2008b, p. 54).

Palavras-chave: Natureza. Corpo. Formação de Professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde*. Vol. 09. Brasília: MEC/SEF, 1997

CORNELL, J (a). *Vivências com a natureza 1: guia de atividades para pais e educadores*. 3 ed. São Paulo: Aquariana, 2008.

_____. (b). *Vivências com a natureza 2: novas atividades para pais e educadores*. São Paulo: Aquariana, 2008.

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

Eixo Temático: Alfabetização e letramento

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: HABILIDADE PRIMORDIAL A SER ESTIMULADA NAS CRIANÇAS EM PROL DA ALFABETIZAÇÃO

Pauline Osterkamp
Grasiela Kieling Bublitz

Resumo: Este resumo apresenta a pesquisa realizada como monografia do Curso de Pedagogia, com foco na importância de estimular a consciência fonológica das crianças antes e durante o processo de alfabetização. Optei por esse enfoque por causa da minha paixão e curiosidade sobre o assunto, pelo fato de a consciência fonológica assumir um importante papel no sucesso da alfabetização e também pelo fato de ser desconsiderada por alguns professores alfabetizadores, que desconhecem sobre sua relevância. Esta pesquisa tem como problema o seguinte questionamento: que estratégias o professor alfabetizador, em uma turma multisseriada, pode utilizar para desenvolver a consciência fonológica das crianças? A partir desse problema, estipulou-se como objetivo geral: desenvolver a consciência fonológica de crianças, através de jogos e atividades, verificando possíveis avanços para o processo de alfabetização. A metodologia utilizada nessa pesquisa é descritiva e qualitativa e os resultados serão verificados durante esse semestre, já que a pesquisa está em andamento e será concluída no mês de maio de 2015. Inicialmente, a pesquisa define e justifica a importância do desenvolvimento da consciência fonológica, discorre sobre os primeiros contatos da criança com a leitura e a escrita, sobre a relevância da oralidade antes e durante o processo de alfabetização e sobre como esse processo ocorre em turmas multisseriadas de pré-escola e 1º ano do ensino fundamental. Posteriormente, apresenta os resultados dos pré e pós-testes, que estão sendo aplicados em uma turma multisseriada de pré-escola e 1º ano do ensino fundamental, numa escola rural de um município do Vale do Taquari, que consistem em jogos e brincadeiras que visam à estimulação da consciência fonológica, a fim de analisar o nível dessa habilidade nas crianças antes e depois das atividades de estimulação e verificar seu interesse e suas suposições em relação a rimas, sílabas e fonemas. Esses testes e atividades aplicados são baseados na obra de Adams et al (2006), intitulada “Consciência Fonológica em crianças pequenas”, já testados no Texas em turmas de pré-escola, resultando na evolução das crianças em relação a aspectos fonológicos. Além deste, foram usados como referenciais Lamprecht (2004), Maluf e Cardoso-Martins (2013), Trevisan (2011), entre outros.

Palavras-chave: Alfabetização. Consciência Fonológica. Turma multisseriada.

Instituição: Univates

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager. FOORMAN, Barbara R. LUNDBERG, Ingvar. BEELER, Terri. Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAMPRECHT, Regina Ritter (org.). Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MALUF, Maria Regina. CARDOSO-MARTINS, Cláudia (orgs). Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

TREVISAN, Albino. MOSQUERA, Juan José Mouriño. PEREIRA, Vera Wannmacher. Alfabetização e cognição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA PROBLEMATIZADORA VOLTADA A ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA

Maria Eduarda Oliveira

Resumo: Trago para discussão a pesquisa que está sendo realizada no trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES, com o título *Consciência Fonológica na Educação Infantil: Uma Prática Problematizadora voltada a Acadêmicos de Pedagogia*. O trabalho busca investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e promover oficinas que os façam perceber a necessidade de desenvolver essa habilidade na Educação Infantil com sugestões de atividades de estimulação da Consciência Fonológica. Após a aplicação das oficinas, pretende-se realizar um novo questionário a fim de perceber o que mudou na visão dos acadêmicos acerca da importância do trabalho com a Consciência Fonológica. Além disso, pretende-se analisar detalhadamente as respostas dos acadêmicos nos questionários realizados antes e após a prática, bem como o referencial teórico pesquisado, a fim de identificar a importância de se trabalhar a Consciência Fonológica já na Educação Infantil. A Consciência Fonológica “[...] permite fazer da língua um objeto de pensamento, possibilitando a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras” (LAMPRECHT, 2004, p. 179). Cabe ao professor compreender a importância de atividades que envolvam a Consciência Fonológica oferecendo atividades lúdicas que contribuirão para aprendizagens explícitas ao aluno que vão além do brincar. “O desconhecimento por parte dos educadores do que é Consciência Fonológica e de sua relação com a alfabetização pode comprometer o desenvolvimento e a evolução dessa habilidade na criança” (BIMONTI, 2008, p. 5). Para realização desta pesquisa foram estudados autores (principalmente LAMPRECHT 2004 e ADAMS 2006) que especificam o trabalho com Consciência Fonológica, já durante a Educação Infantil, o que beneficia o processo de aquisição da leitura e da escrita das crianças assim como desenvolve habilidades de pré-leitura que tornarão mais natural o processo de alfabetização e a inserção da criança no ensino formal.

Palavras-chave: Consciência Fonológica. Educação Infantil. Alfabetização.

Instituição: Univates

REFERÊNCIAS

BIMONTI, Rafaela De Paula. A Importância da Consciência Fonológica na Educação Infantil. V. 1, São Paulo – 2008. Disponível em: <<http://www.crda.com.br/tccdoc/20.pdf>> Último acesso em: 26/11/2014.

LAMPRECHT, Regina Ritter. Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia/ Regina Ritter Lamprecht, Giovana Ferreira Gonçalves Bonilha, Gabriela Castro Menezes de Freitas, Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, Carolina Lisbôa Mezzomo, Carolina Cardoso Oliveira e Letícia Pacheco Ribas – Porto Alegre: Artmed 2004.

NEUROCIÊNCIA LINGUÍSTICA: A EXPLORAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata da Silva
Kári Lúcia Forneck

Resumo: As neurociências vêm contribuindo significativamente no campo da educação. Nesse sentido, propõe-se, neste estudo, uma reflexão sobre a neurociência linguística (ARAÚJO, 2011; DEHAENE, 2012; MORAIS, 2013) e suas contribuições para o desenvolvimento de situações de aprendizagem que contribuam para a aquisição da consciência fonológica nos processos iniciais de aquisição da leitura (ADAMS, FOORMAN e LUNDBERG, 2006; DAMBROWSKI et al, 2008; MALUF e CARDOSO-MARTINS, 2013). Este trabalho, que caracteriza-se como uma pesquisa-ação, está sendo desenvolvido nas disciplinas Trabalho de Curso I e Trabalho de conclusão de Curso II, do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. Participarão do estudo crianças de 4 a 5 anos, da Rede Privada e professores de escolas da rede Pública e Privada de um município do Vale do Taquari/RS. Na atual etapa, foram coletadas, através de entrevistas, informações prévias dos professores atuantes na Educação Infantil, em relação a seu conhecimento acerca dos processos de aquisição da consciência fonológica. Dessa forma, está-se delineando uma reflexão sobre seu conhecimento prévio acerca dos processos iniciais de aquisição da leitura, no intuito de traçar um paralelo entre os saberes docentes e sobre as contribuições dos estudos em neurociências a respeito dos saberes desse domínio pedagógico. Num segundo momento e a partir disso, serão desenvolvidas oficinas com as crianças, nas quais se explore a consciência silábica, fonêmica e das rimas. Essas oficinas serão seguidas de socialização teórica e prática com docentes atuantes nessa faixa etária, os quais responderam à entrevista prévia. Além do mais, é importante destacar que está-se dando ênfase à necessidade do olhar atento do professor para que sua prática docente se construa através da interação professor-aluno. Do mesmo modo, estão sendo utilizados registros das situações das aprendizagens, observações referentes à escuta, à fala, às ações das crianças e à maneira como elas interagem a partir dos momentos de práticas oportunizadas por diferentes situações de aprendizagem, como desafios sonoros, jogos, música, brincadeiras e interações. Pretende-se verificar a contribuição da neurociência linguística para a qualificação das práticas docentes, no que diz respeito à formação de futuros leitores. Assim, a intencionalidade que move essa pesquisa parte da motivação de se pensar a educação como campo de diferentes possibilidades.

Palavras-chave: Educação Infantil. Consciência fonológica. Neurociência linguística

Instituição: Univates

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jages; FOORMAN, Barbara; R.LUNDBERG, Ingvar. Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Aloísio Pessoa. Aprendizagem Infantil: Uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro. Academia Brasileira de ciências, 2011. Disponível em: <<http://epge.fgv.br/conferencias/ece2011/files/Aprendizagem-Infantil.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

DAMBROWSKI, Adriane Bittencourt; MARTINS, Cristine Leal; THEODORO, Juliana de Lima; GOMES, Erissandra. Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. Rev. CEFAC [online], v. 10, n. 2, pp. 175-181, 2008. ISSN 1982-0216. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v10n2/a06v10n2.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2014.

DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Orgs.). Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

MORAIS, José. Criar leitores: para professores e educadores. Barueri. Manole. 2013.

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

Eixo Temático: Currículo e interdisciplinaridade

PROFESSORES E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: ENSINO MÉDIO INOVADOR NO SÉCULO XXI?

Brendom da Cunha Lussani
Adriana Magedanz

Resumo: Buscando compreender a metodologia e a aplicação de estratégias interdisciplinares, o grupo de bolsistas do subprojeto Interdisciplinar Ensino Médio – IEM, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Centro Universitário UNIVATES – PIBID/Univates, desenvolveu e aplicou um questionário junto aos docentes de um educandário parceiro do Programa. A pesquisa buscou entender como esses professores, titulares do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola de educação básica pública estadual, do município de Lajeado/RS, veem e aplicam a interdisciplinaridade em sala de aula. Abordou também, a frequência dessas práticas, bem como as dificuldades que passam ao aderirem a essa inovadora forma de trabalho. Segundo Fazenda apud Strang (1979, p.48-49), “a introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar”. Também Thiesen (2008, p. 551) ressalta que “[...] o professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade”. Baseados na leitura de Cardoso (2008), os bolsistas do IEM desenvolveram um questionário direcionado aos professores supracitados, atinente aos seus conhecimentos básicos e práticas interdisciplinares presentes no ambiente escolar. Após a análise das respostas das entrevistas, foi realizada uma avaliação dos relatos dos docentes quanto ao conhecimento e as ações interdisciplinares citadas. Nesse momento, o grupo de bolsistas pibidianos pode constatar que todos conhecem a interdisciplinaridade, entretanto, poucos se arrisgam a desenvolver práticas pedagógicas com seus alunos. Uma justificativa pela carência de projetos interdisciplinares em sala de aula, apontada pelos próprios docentes, é a falta de tempo para conversar com seus pares e, conseqüentemente, elaborar o planejamento. O “Seminário Integrado” foi apontado na pesquisa como a disciplina em que melhor se aplicam atividades interdisciplinares, visto que esta traz um cronograma mais flexível. Outra resposta recorrente na pesquisa é a falta de conhecimento do professor na área interdisciplinar, gerando assim uma insegurança quanto a projetos futuros. Contudo, foi consenso: os professores julgam necessário o aluno compreender que entre uma disciplina e outra existe uma ponte de ligação, uma ligação interdisciplinar.

Palavras-chave: Pesquisa. Práticas interdisciplinares. Ensino médio.

Agências: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Fernanda Serpa. et al. Interdisciplinaridade: fatos a considerar. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 1, n. 1, 2008.
- STRANG, Ana Luíza Xavier. Paradigma. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). São Paulo: Cortez, 2014, p.186-191.
- THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, set/dez 2008, p. 548.

MOVIMENTOS E ESPAÇOS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: PENSANDO O CURRÍCULO

Henriqueta Cristina Althaus Moutinho
Suzana Feldens Schwertner
Maria Isabel Lopes
Ana Paula Coutinho

Resumo: O presente trabalho apresenta resultados parciais da nossa participação no projeto de pesquisa: *O currículo em espaços escolares e não escolares no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o ensinar e o aprender*, do grupo de pesquisa *Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq)*, vinculado ao Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES. A pesquisa em andamento tem como objetivo investigar as especificidades curriculares em quatro espaços, dois escolares (uma escola no Sul do Brasil e uma escola na Colômbia) e dois não escolares (uma Organização Não Governamental localizada na cidade de Lajeado/RS/Brasil e uma fundação de arte em Porto Alegre, RS, Brasil). Nosso olhar está mais direcionado para a escola do Sul do Brasil, na qual estamos buscando as propostas de currículos ali desenhadas e produzidas. Entendemos, apoiados nos estudos de Varela (1999), Gallo (2000) e Silva (2002), que o currículo vai além da organização dos conteúdos propostos, ele estabelece a forma como enxergamos e como nos relacionamos no, e com o espaço escolar. Pergunta-se: que relações seriam possíveis mobilizar nos movimentos curriculares deste espaço escolar? Levamos em consideração, que tanto o currículo, a escola e a escolarização são construções históricas feitas e refeitas continuamente. Assim nos propomos a investigar e problematizar a constituição e manutenção do modelo disciplinar na escola, o currículo e os diversos movimentos que se compõem a partir dele. Para isto, entrevistas realizadas em 2013 com o corpo diretivo da escola, as agendas do aluno e do professor, observações e diários de bordo foram tomados como materiais empíricos. Nos aproximamos metodologicamente dos estudos da genealogia de Michel Foucault (2008) com a proposta de visibilizar a rede discursiva, os jogos de poder e os modos de subjetivação presentes naquele espaço. Tal estudo encontra-se em fase de desenvolvimento, com ele buscamos apontar movimentos de captura dentro da organização escolar investigada e linhas de fuga que possibilitam aberturas para outras experiências curriculares.

Palavras-chave: Currículo. Espaço Escolar. Movimentos.

Agências: CNPq

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 26ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

GALLO, Silvio. A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: GONSALVES, E.; PEREIRA, M.; CARVALHO, M. (Org.). *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea, 2011. P. 37-50.

_____. *Disciplinaridade e transversalidade*. In: X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Rio de Janeiro: 2000.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VARELA, Júlia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, T.T. (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1999. P. 87-96.

IMAGENS DE ESTUDANTES CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO ACERCA DAS FUNÇÕES DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

Suzana Feldens Schwertner

Angélica Vier Munhoz

Resumo: Proposto a partir do projeto de pesquisa “A escola e as novas configurações da contemporaneidade: a voz de estudantes concluintes do Ensino Médio e Fundamental” (MCTI/CNPq/Universal 14/2014), realizado em parceria com o Mestrado em Ensino da Univates (Lajeado/RS) este trabalho tem como objetivo central discutir as configurações da instituição escolar na atualidade. Em especial, investigar, na ótica de um grupo de estudantes concluintes do Ensino Médio, o lugar ocupado pela escola e suas funções nas vidas dos mesmos, além de discutir sobre o espaço destinado às Ciências Exatas. Cientes da importância de se pensar a instituição escolar do ponto de vista dos estudos pós-estruturalistas em Educação, especialmente por meio de autores como Michel Foucault (1997; 2002) e seus comentadores, tais como Júlio Groppa Aquino (1996; 2000; 2013) e Jorge Larrosa (2000; 2004), e da necessidade de compreender as vozes de atores importantes da cena educacional, vislumbra-se a escuta e o espaço de produção dos alunos em meio a uma escola contemporânea que vem sendo chamada, cada vez mais, a cumprir diferentes papéis e funções que até pouco tempo não faziam parte de seu *modus operandi*. A proposta metodológica foi configurada a partir de grupos focais com estudantes de terceiros anos de uma escola pública do Vale do Taquari (RS) e, no terceiro deste processo de quatro encontros, os mesmos foram convocados a produzir registros fotográficos que respondessem à pergunta: quais as funções da escola hoje? Ao fazer emergir visibilidades e possibilidades enunciativas acerca das configurações da escola, por meio da análise de discurso foucaultiana, entende-se a importância do espaço da escola e dos colegas no processo de aprender. Os livros, materiais característicos da aprendizagem formal, aparecem com destaque nas imagens, sejam eles os didáticos ou de literatura. Espaços como quadras de esporte, corredores e paredes também são destacados nas fotografias; de maneira especial, os cartazes e desenhos produzidos naqueles espaços. O momento de despedida da escola é também ressaltado pelos estudantes, abrindo a discussão para as escolhas profissionais e para o questionamento quanto ao futuro. Merece destaque a ausência da figura do professor nas imagens, ainda que bastante presente na discussão dos grupos focais. A pesquisa, que segue em andamento, busca contribuir para ampliar a discussão sobre as funções da escola básica na atualidade e sua importância para os jovens estudantes, trazendo-os para o centro da conversa.

Palavras-chave: escola; imagens; ensino médio.

Agências: CNPq

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio G. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. Cadernos de Pesquisa, vol. 41, nº 143, p. 456-484, maio-ago. 2011.

_____. Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e os seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

_____. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PRESERVANDO A HISTÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA GETÚLIO VARGAS - UM REGISTRO DE PERTENCIMENTO À COMUNIDADE

Claudia Rekowsky Bistrichi
Magda Medianeira Alberti Munhoz

Resumo: Despertar o sentimento de pertencimento à escola é uma alternativa para promover a preservação desta mesma. E é neste prisma que é desenvolvido o projeto “Trabalhando a história da Escola Técnica Estadual Getulio Vargas”, situada na cidade de Rio Grande. Este é um projeto que está incluído no subprojeto interdisciplinar vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sendo este realizado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Coordenado pela professora doutora Elaine Corrêa Pereira e supervisionado na escola pela professora Magda Munhoz.

Esta pesquisa referente aos dados históricos da escola iniciou no mês de maio do ano de 2014 e está programada para ser concluída no mês de outubro de 2015. A meta deste trabalho, que está em andamento, já no seu segundo ciclo, é aproximar a escola Getulio Vargas aos seus funcionários, estudantes, equipe diretiva e comunidade do Rio Grande através de seu resgate histórico. Por último, visa-se fazer uma exposição do memorial da escola no escritório modelo, o qual é referência histórica na formação de várias pessoas. E também será divulgado todo o registro histórico da escola na web, para que este possa ser visualizado continuamente. Este é um trabalho desenvolvido por uma equipe de cinco bolsistas, de diferentes cursos de licenciatura, todos atuando pelo mesmo fim, contribuindo com o seu saber para o prolongamento do projeto. O qual é feito através de pesquisas teóricas, nos antigos jornais da cidade, e pesquisas práticas através de entrevista de antigos e novos funcionários e alunos.

No primeiro ciclo deste projeto, no mês de julho, em um encontro pedagógico, foi apresentado em seu auditório uma amostra do projeto convidando professores e equipe diretiva a participar deste trabalho. Este ano presume-se fazer o mesmo, no entanto já com a pesquisa concluída. Posteriormente esses dados serão agregados a um site, e se tem a expectativa de se fazer um documentário a partir desta coleta de dados além do memorial dentro da escola. Em suma, este registro da historicidade da escola, o qual é desenvolvido por uma equipe interdisciplinar visa proporcionar um memorial da escola Getúlio Vargas a todos que por ela são interpelados a fim de promover uma noção de pertencimento nestes, pois quem conhece protege.

Palavras-chave: Memória. Pertencimento. Escola.

Agências: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande - FURG

REFERÊNCIAS

FAZENDA, I IVANI. C. A. Org. Práticas interdisciplinaridade. ed. São Paulo: Cortez. 1993.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes importante à prática educativa. São Paulo: paz e Terra, 1996.

FIGUEIRA, C.A.R. & GIOIA L.D. C.M. Educação Patrimonial no Ensino fundamental: Conceitos e práticas. São Paulo: Edição SM, 2012.

NORA, PIERRE. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Revista do Programa de Estudo de Pós-Graduação em História e do Departamento de História. São Paulo: PUC, n.10, dez. / 1993, p. 7-28.

CERQUEIRA, FABIO VERGARA. Patrimônio Cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável. Diálogos, DHI/ PPH/ UEM, V.9, n.1, 2005.

BESSEGATO, M. L. O Patrimônio em Sala de Aula: Fragmentos de ações educativas. Porto Alegre, Evangraf, 2ª edição., 2004.

CANCLINI, N. G. O patrimônio Cultural e a Construção do Imaginário Nacional. In Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional nº 23, 1994.

O QUE OS ESTUDANTES CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO TÊM A DIZER SOBRE A ESCOLA?

Cláudia Schvingel
Cláudia Inês Horn
Fabiane Olegário

Resumo: O presente trabalho parte de resultados parciais obtidos por meio da pesquisa intitulada “A escola e as novas configurações da contemporaneidade: a voz de estudantes concluintes do Ensino Médio e Fundamental”, vinculada ao Projeto de Pesquisa “Ciências Exatas da Escola Básica ao Ensino Superior”, da Univates/RS, que conta com apoio financeiro do Edital MCTI/CNPq/Universal 14/2014. Esta pesquisa objetiva discutir as configurações da instituição escolar na contemporaneidade, bem como o lugar ocupado pelas Ciências Exatas nos currículos escolares. A parceria realizada, com uma escola pública de Ensino Médio localizada no Vale do Taquari, envolveu até o momento, estudantes concluintes do terceiro ano, por se tratar de um projeto em fase inicial. Pretendemos desta forma, problematizar o lugar da escola num tempo em que os espaços de aprender têm se multiplicado e que a função da escola tem apresentado uma série de novas perguntas ao universo escolar (DUFOUR, 2005; FISCHER, 2004; AQUINO, 2000). A estratégia metodológica escolhida para desenvolver a pesquisa propõe a organização de grupos focais. Os encontros aconteceram em quatro momentos, todos no espaço escolar, com duração de uma hora. Nos dois primeiros encontros a discussão ficou em torno das seguintes questões respectivamente: 1) Quais as funções da escola hoje. 2) Que lugar as Ciências Exatas ocupam na instituição escolar. No terceiro encontro aconteceu a produção de imagem sobre o sentido da escola para esse jovem. E por fim, no último encontro, apresentação e reflexão a partir das imagens produzidas, relacionando com os temas abordados dos encontros anteriores. Durante a análise destes materiais, foi possível constatar, entre tantas, enunciações dos estudantes no que diz respeito: a) a escola é compreendida como espaço para as relações sociais; b) a função de cada segmento: professores e pais para o ato de educar e o entendimento deste. Como resultados iniciais dessa investigação, inferimos que o estudo permitiu reflexões em torno das funções da escola e do alargamento da ação educativa, onde todos são convocados a aprender permanentemente.

Palavras-chave: Escola; Ensino Médio; Estudantes.

Agências: MCTI/CNPq/Universal 14/2014

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio G. do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e os seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

BARBOUR, Rosaline. Grupos Focais. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DALIGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagma Estermann. PARAÍSO, Marlycy Alves. Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-217.

DUFOUR, Dany-Robert. A arte de reduzir as cabeças – sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos. Educação & Realidade, vol. 29, n. 1, p. 215-227, jan./jun., 2004.

GATTI, Bernadete. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber livro, 2005.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. 4ºSBCE – 1º SIECE, 23-25/05/2011. Canoas: Ulbra, 2011, 12p.

SOBRE A MATEMÁTICA ESCOLAR: AS VOZES DE ESTUDANTES CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO

Cláudia Schvingel
Ieda Maria Giongo
Eluize Santin de Oliveira

Resumo: Está em andamento, no Centro Universitário UNIVATES de Lajeado, RS, um projeto de pesquisa intitulado “A escola e as novas configurações da contemporaneidade: a voz de estudantes concluintes do Ensino Médio e Fundamental” que conta com apoio financeiro do Edital MCTI/CNPq/Universal 14/2014. Centralmente, a investigação, de cunho qualitativo, se ocupa em compreender como a instituição escolar, em suas configurações atuais, aparece nas enunciações de um grupo de jovens estudantes concluintes dos Ensinos Fundamental e Médio. Em particular, neste trabalho será examinado o que diz um grupo de quinze concluintes do Ensino Médio de uma escola pública da região do Vale do Taquari no que se refere ao lugar ocupado, neste nível de ensino, pelas assim chamadas Ciências Exatas (Matemática, Química e Física). O material de pesquisa foi gerado, no segundo semestre de 2014, por meio de discussões efetivadas pela técnica de grupo focal – conforme descrita por Barbour (2009), Gatti (2005) e DalÍgna (2012) – e realizada em quatro sessões de uma hora cada, nas dependências daquela instituição, em horário escolar. Tendo como referenciais algumas ferramentas teóricas, advindas do pensamento de Michel Foucault, em seus entrecruzamentos com as teorizações do campo da etnomatemática, conforme expresso por Knijnik et al(2012). A análise preliminar do referido material permitiu inferir que, para estes concluintes: a) o domínio de conteúdos relacionados à disciplina Matemática é uma habilidade a ser desenvolvida para a inserção no competitivo mercado de trabalho; b) dentre esses conteúdos, a Matemática Financeira – embora pouco abordada no currículo escolar usualmente presente nas escolas de educação básica – merece destaque por estar envolvida em várias atividades diárias, sobretudo naquelas que são decisivas para a obtenção de sucesso profissional em diversas áreas do conhecimento e c) o ensino das disciplinas de Ciências Exatas deve estar aliado a experimentos como uso de materiais considerados concretos.

Palavras-chave: Ciências Exatas; Ensino Médio; Estudantes.

Agências: MCTI/CNPq/Universal 14/2014

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

BARBOUR, Rosaline. Grupos Focais. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernadete. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: liber livro, 2005.

DALÍGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagma Estermann. PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-217.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

KNIJNIK, Gelsa, et al. Etnomatemática em movimento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

O PAPEL DA ILUSTRAÇÃO NA OBRA: OS BOLSOS DO MUNDO, DE FABIANA TASCA PERIN

Mônica Pôrto Alves

Rosiene Almeida Souza Haetinger

Resumo: O presente estudo, que se constitui em um Trabalho de Conclusão de Curso em andamento, analisa o papel da ilustração, feita por Joana Puglia, na obra *Os Bolsos do Mundo*, de Fabiana Tasca Perin, ponderando sobre as relações de significado entre texto e imagem na referida obra. Além disso, pretende-se, através de pesquisa bibliográfica sobre a ilustração na literatura, analisar o papel da ilustração em uma obra literária na formação do leitor infantil. Usou-se na pesquisa principalmente a base teórica referente aos estudos de Luís Camargo (1995), Guto Lins (2003) e Coelho (2006), já que esses autores abordaram aspectos relevantes em relação à qualidade do livro infantil como um todo, ou seja, envolvendo texto e ilustração.

As ilustrações estão cada vez mais presentes nas obras literárias, principalmente nas obras direcionadas ao público infantil. Entretanto, as imagens não estão nos livros somente como acessórios dispensáveis, ou somente para descrever o que está escrito, mas desempenham funções, possuem uma intencionalidade, criam novos significados e são passíveis de interpretação, ensinando modos de ser e estar no mundo. Por isso a importância de uma profunda reflexão e discussão sobre a qualidade da ilustração na obra *Os Bolsos do Mundo*, de Fabiana Tasca Perin, uma vez que influenciam o olhar e a postura da criança leitora frente ao texto literário, permitindo compreender a relação entre texto e imagem, e, conseqüentemente, desenvolver a competência leitora.

Em *Os Bolsos do Mundo*, a autora nos permite enxergar metaforicamente como são feitas as coisas do mundo. Ela vai mostrando que cada coisa que existe antes mesmo de existir é guardada em um “bolso”, que pode ser a nuvem, o ovo, os olhos. Diante dessa obra carregada de subjetividade, as ilustrações de Joana Puglia entrelaçam-se ao texto escrito, fazendo com que consigam representar fortemente o que o texto está querendo dizer, e até o que ele não diz.

Em *Os Bolsos do Mundo*, de Fabiana Tasca Perin, uma vez que influenciam o olhar e a postura da criança leitora frente ao texto literário, permitindo compreender a relação entre texto e imagem, e, conseqüentemente, desenvolver a competência leitora.

Palavras-chave: Literatura. Ilustração. Os bolsos do mundo.

Instituição: UNIVATES

Referências

CAMARGO, Luís. Ilustração do livro infantil. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil. São Paulo. Ed. Moderna, 2006.

LINS, Guto. Livro infantil? :projeto gráfico, metodologia, subjetividade. São Paulo: Edições Rosari, 2003.

PERIN, Fabiana Tasca. Os bolsos do mundo. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

Eixo Temático: Docência e formação

LIVROS DE AUTOAJUDA E OS DISCURSOS SOBRE LIMITES NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS

Marla Tatiane Specht
Suzana Feldens Schwertner

Resumo: O presente trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, que se originou do interesse da acadêmica em estudar a temática “Limites”, principalmente por ser um assunto que está em constante discussão e debate nos dias atuais. Desta forma, ao refletirmos sobre este amplo assunto, foi necessário fazer a delimitação do tema e a formulação de um questionamento que guiasse e orientasse a pesquisa. A partir disso, definimos como problema do estudo: como são apresentados os discursos sobre limites na relação entre pais e filhos, em livros de autoajuda? Como objetivo geral do trabalho, propomos: analisar os discursos sobre limites na relação entre pais e filhos, por meio dos livros de autoajuda da autora Tania Zagury. Como objetivos específicos, visamos também: estabelecer definições sobre livros de autoajuda, suas características e principais autores brasileiros; compreender os motivos que levam à produção de livros de autoajuda sobre a temática “limites” na relação entre pais e filhos; identificar o(s) conceito(s) de limite(s) apresentado(s) pela autora; e analisar estratégias que a autora propõe no estabelecimento de limites na relação entre pais e filhos. Esta pesquisa está embasada teoricamente em diversos autores que discorrem sobre a temática, mas em síntese podemos destacar: Yves de La Taille (2002) e David Buckingham (2007). Com a definição da linha de pesquisa, buscou-se estabelecer o livro a ser utilizado para a análise bibliográfica, bem como, o método para realizar esta análise. Desta forma, optou-se pela Análise de Discurso, justamente por trabalhar com os sentidos, para além do texto, como afirmam Caregnato e Mutti (2006). Enfim, com a continuidade da pesquisa, surge uma curiosidade em relação aos próximos passos e ao processo de análise dos dados, bem como em verificar como são apresentados os discursos sobre limites, na relação entre pais e filhos no livro previamente definido, além de discutir e refletir sobre esta temática tão interessante a que nos propusemos investigar. O presente trabalho encontra-se em andamento, ainda não constando a análise dos dados e as considerações finais.

Palavras-chave: Limites. Livros de autoajuda. Análise de discurso. Relação entre pais e filhos.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

BUCKINGHAM, David. Crescer na era das mídias eletrônicas. São Paulo: Loyola, 2007.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm.* v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: out. 2014.

LA TAILLE, Yves de. Limites: três dimensões educacionais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

ESTUDO DE CASO: O PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO DE DUAS PROFESSORAS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Lucy Aparecida Gutiérrez de Alcântara

Maria Madalena Dullius

Susana Paula Graça Carreira

Resumo: Neste trabalho busca-se apresentar alguns resultados de pesquisa realizada em um curso de formação continuada de professores para a utilização de *tablets* nas aulas de Matemática. A pesquisa está vinculada à dissertação de mestrado e tem como objetivo verificar a trajetória de desenvolvimento de duas professoras na utilização das tecnologias. Ambas eram participantes do curso de formação continuada. Uma das professoras lecionava para o 3º Ano do Ensino Fundamental e a outra a disciplina Didática da Matemática no Magistério em uma turma AE (Aproveitamento de Estudos). A proposta do curso foi de uma formação ancorada na prática, em que incluiu não apenas as sessões presenciais do curso, mas também um período considerável de integração do conhecimento teórico na prática de sala de aula das professoras. A sequência didática da formação embasou-se no modelo TPACK (Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo) apresentado por Koehler e Mishra (2007, 2009), que consideram fundamental aos professores o desenvolvimento desse conhecimento para que possam integrar de modo eficiente as tecnologias nas suas aulas. Também foi oferecido um suporte por meio do acompanhamento da formadora/pesquisadora às professoras, tanto no planejamento, quanto nas aulas em que utilizaram as tecnologias, na tentativa de uma formação mais abrangente, que fosse além da instrução técnica e envolvesse o desenvolvimento individual, profissional e institucional da carreira docente. A pesquisa é de abordagem qualitativa e se caracteriza como um estudo de caso, tendo em vista que pretendeu conhecer de forma profunda e tão completa quanto possível a trajetória de desenvolvimento das duas professoras no uso das tecnologias. Procurou-se, mediante a análise dos dois casos particulares, captar a densidade e a singularidade dos diferentes percursos, as situações específicas ocorridas durante a formação, que se supõem únicas em muitos aspectos. A opção metodológica e o objetivo da pesquisa levaram a estabelecer a coleta de dados por meio da observação participante, de entrevistas semiestruturadas, gravações e diário de bordo, que permitiram à pesquisadora estudar os fatos em seu ambiente natural. Os primeiros resultados apontaram que a proposta contribuiu no desenvolvimento profissional das professoras e também foi possível identificar que entre a pesquisadora e as pesquisadas se desenvolveu uma relação interpessoal, baseada na confiança e no apoio, configurando no que Amado (2007) chama de relação de *mentoring*.

Palavras-chave: Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional. Tecnologias. TPACK. Mentoring.

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso - IFMT. Centro Universitário UNIVATES. Universidade de Algarve

REFERÊNCIAS

AMADO, N. M. P. O professor estagiário de matemática e a integração das tecnologias na sala de aula: relações de mentoring numa constelação de práticas. 2007, f. 723. tese (doutoramento em matemática – especialidade em Didática da Matemática). Universidade do Algarve, 2007.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. What Is Technological Content Knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE), EUA. v. 9 n. 1, p. 60 – 70, 2009.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): Confronting the Wicked Problems of Teaching With Technology. CRAUFORD, C. et al. (Eds) Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, 2007.

NOTAS SOBRE UM GRUPO DE ESTUDOS EM MEIO À ARTE, PESQUISA E EDUCAÇÃO

Angelica Vier Munhoz
Cristiano Bedin da Costa

Resumo: Vinculado ao projeto de extensão “Formação Pedagógica e Pensamento Nômade”, junto ao curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES (Lajeado/RS), o grupo de estudos Arte, Pesquisa e Educação, tem como objetivo norteador pensar as intersecções entre o universo educacional e os planos de pensamento estético, literário e filosófico. Neste sentido, desde o ano de 2012 são propostos tópicos semestrais de estudo, a partir dos quais os movimentos são arquitetados. A presente exposição pretende apresentar as ações desenvolvidas até então, através do trabalho realizado no estudo das noções de textos e escritura em Roland Barthes (2012/B); os valores literários defendidos por Italo Calvino em Seis propostas para o próximo milênio (2013/A); as zonas de consonância entre a filosofia de Gilles Deleuze e o universo literário de Charles Bukowski (2013/B); a pintura de Francis Bacon através do pensamento de Gilles Deleuze, com o estudo da obra Francis Bacon: lógica da sensação (2014/A). Das discussões desse último estudo, resultou o *e-book* “Bacon e nós: corpo, diagrama, sensação”, composto por ensaios escritos pelos participantes, a partir das afecções produzidas nos encontros com o pensamento de Bacon. O amor como valor, a partir da obra Fragmentos de um discurso amoroso, de Roland Barthes, provocou o estudo de 2014B. Junto a tal discussão criou-se o programa na rádio Univates, Intratável: o amor, suas nuances e outros delírios, em parceria com os alunos da disciplina Estágio Supervisionado do curso de Comunicação Social. As relações entre a fotografia, a educação e a vida é o tópico de estudo em 2015A, que será desenvolvido por meio da obra A Câmara clara de Roland Barthes. No diálogo com Barthes, busca-se pensar as diferentes relações da fotografia com o olhar e a experiência subjetiva: o que fere, o que faz emergir, o que apaixona, o que perturba. “Se gosto de uma foto, demoro-me a contemplá-la. Que faço eu durante todo o tempo que fico ali, diante dela? Olho-a, perscruto-a, como se quisesse saber mais sobre a coisa ou a pessoa que ela representa” (BARTHES, 2014, p.110). A partir de tal mapeamento, pretende-se destacar, tomando por base as produções desenvolvidas no decorrer das atividades, a relevância e o interesse pedagógico de tais ressonâncias entre diferentes níveis e domínios de exterioridade.

Palavras-chave: Arte. Pesquisa. Educação.

Agências: Centro Universitário UNIVATES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. A câmara clara. Lisboa: Edições 70, 2014.

CARACTERÍSTICAS DO PERFIL EMPREENDEDOR NO PIBID UNIVATES

Janaína Da Costa
 Silvana Neumann Martins
 Sabrina Hüther
 Jacqueline Silva da Silva
 Mariângela Costa Schneider

Resumo: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que visa ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores para a educação básica. O PIBID concede bolsas a alunos de Licenciatura, participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. No Centro Universitário UNIVATES, localizado na região do Vale do Taquari, na cidade de Lajeado/RS, o PIBID iniciou suas tarefas no ano de 2010, e está vinculado aos Cursos de Graduação Licenciaturas da Instituição. Atualmente, na instituição, o programa conta com nove subgrupos: Letras; Letras/Inglês; Letras/Espanhol; Ciências Biológicas; Ciências Exatas; Pedagogia; História; Educação Física e Interdisciplinar. Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado: “Mestrados para Formação de Docentes: um *locus* de (re) construção e de aprendizagem, e objetiva investigar o quanto os alunos da instituição Univates, que participam como bolsistas do PIBID, estão sendo empreendedores no cenário escolar em que atuam como bolsistas. A fim de elucidar a problemática apresentada, foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas aos 115 alunos, graduandos em Licenciatura, que participam do PIBID Univates. O questionário foi dividido em quatro partes: perfil dos entrevistados; a formação inicial e o espírito empreendedor; a formação inicial e as metodologias ativas; e gestão escolar, sendo que este trabalho aborda os dados coletados na parte “o espírito empreendedor e a formação inicial”. A pesquisa aqui proposta caracteriza-se como um estudo de caso com abordagem qualitativa. Os sujeitos participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A análise dos dados coletados seguiu os pressupostos da Análise Textual Discursiva (MORAES E GALIAZI, 2007). Os resultados apontaram, até o momento, que o PIBID está contribuindo para que os bolsistas estejam desenvolvendo um espírito empreendedor (DOLABELA, 1999), pois os sujeitos pesquisados apontaram em suas respostas que estão indo ao encontro de características do perfil de um empreendedor, já que colocaram que estão buscando novos conhecimentos e oportunidades, estão estabelecendo metas em suas ações educativas, estão mais comprometidos com sua formação e estão, cada vez mais, aprendendo a lidar com os imprevistos.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Perfil empreendedor. PIBID Univates.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

DOLABELLA, Fernando. O segredo de Luísa. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: MORAES, R; GALIAZZI, M. C. (orgs.). Análise Textual Discursiva. Ijuí: Unijuí, 2007.

LEITURA POLÍTICA DE UM PROJETO DE LEITURA

Nilton José dos Anjos de Oliveira

Resumo: O artigo se propõe a descrever uma experiência de leitura desenvolvido numa unidade escolar da região serrana da rede pública estadual do Rio de Janeiro, financiado pelo Governo Federal através do Programa Ensino Médio Inovador; e a discutir a relevância e articulações para a efetivação de qualquer projeto escolar (de leitura), e a seguir expõe sucintamente o projeto realizado. A questão de fundo é que tão importante um projeto de leitura é a leitura político-administrativa do que está envolvido em sua execução. Portanto, os meios para se potencializar a formação dos professores e alunos é parte integrante desse mesmo processo de formação.

É fruto de uma experiência desenvolvida por três anos junto ao CIEP Cândido Portinari, mas as reflexões a seguir antecederam e alimentaram tal experiência. Esta Unidade Escolar da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro foi uma das escolas escolhidas para participar do Programa Ensino Médio Inovador do Ministério da Educação em parceria com as secretarias de educação estaduais. A proposição deste programa ocorreu a partir da constatação de que as unidades escolares vinculadas às redes estaduais eram as mais frágeis quanto ao processo de formação dos educandos, tendo como consequência aterradora um número considerável de evadidos, em que a motivação principal não era como outrora a absorção pelo mercado de trabalho, mas um motivo tão evasivo quanto a própria evasão: o desinteresse pela escola, ou pelo modo como as escolas conseguem sê-lo preponderantemente.

O Programa Ensino Médio Inovador vislumbrava, dentre outras coisas, a possibilidade de repensar a estrutura curricular, de maneira que as unidades escolares tivessem autonomia para criarem algumas disciplinas, que voltadas para as necessidades específicas de cada contexto sócio-cultural e econômico, pudessem renovar o interesse por parte do corpo discente (e docente) com o próprio ambiente escolar. Somado a isso, tal programa propunha-se a ser uma experimentação de futuras políticas públicas para a educação da escola (em tempo) integral – mencionado inclusive no recém-aprovado Plano Nacional de Educação (PNE) como uma de suas metas. Quanto a isso, desenvolveu-se uma interessante discussão sobre a diferença entre educação integral e educação em tempo integral. Para o primeiro caso, percebeu-se um grande oco na formação dos professores, já que os mesmos, por terem sido formados em cursos universitários segmentados, tinham muita dificuldade em desenvolver o conteúdo de suas respectivas disciplinas de modo *integrado*.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação de leitores. Políticas públicas.

Instituição: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009 (Programa Ensino Médio Inovador/ProEMI). Disponível em <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=52&data=13/10/2009>>. Acesso em 20 de dezembro de 2009.

BRASIL. Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014 (PNE). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 28 de junho de 2014.

FERREIRA, Rodolfo. As expectativas de professores e licenciados sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em <<http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t0518.pdf>>. Acesso em 28 de junho de 2011.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (IPL). Retratos da leitura no Brasil. 2ª ed. São Paulo: IPL, 2008. Disponível em <http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2012/08/pesquisa_habito_de_leitura_2008.pdf>. Acesso em 17 de setembro de 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola – reelaborando conceitos e recriando a prática. 2ª edição revisada. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2011.

MARIÁTEGUI, Jose Carlos. Temas de educación. 16ª ed. Lima: Editora Amauta, 2003.

NERI, Marcelo (coord.). Motivos da evasão escolar. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009. Pesquisa disponível em <<http://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos/>>. Acesso em 14 de março de 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. Chile: um laboratório de reformas educacionais. Disponível em: <https://archive.org/stream/ChileUmLaboratorioDeReformasEducativas_261/2007paperChile#page/n21/mode/2up>. Acesso em 18 de março de 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Pequena introdução à filosofia da educação – a escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

QUAL A VISÃO DOS PEDAGOGOS EMPRESARIAIS E DE GESTORES COM RELAÇÃO À ATUAÇÃO DOS PEDAGOGOS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO

Simone Naivert Müller

Danise Vivian

Resumo: O presente trabalho, realizado durante o semestre 2014/B, tem o intuito de debater um dos temas discutidos e sobre o qual ficaram algumas dúvidas nos estudos no decorrer da minha graduação: processos de ensino-aprendizagem em diferentes espaços educacionais, dando centralidade aos não formais de ensino, mais precisamente as empresas. Nessa escrita, abordarei o assunto “Qual a visão dos pedagogos empresariais e de gestores com relação à atuação dos pedagogos em espaços não formais de ensino”. O objetivo desse estudo é analisar quais são as funções e/ou atuação do pedagogo empresarial em espaços não formais de ensino, e investigar qual a importância que os gestores relatam sobre a sua atuação. A escolha desse tema surgiu durante a realização de algumas disciplinas que influenciaram e despertaram meu interesse sobre o respectivo assunto, mais precisamente a disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional e Processos de Gestão Educacional. A Metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo será por meio de observações de dois pedagogos empresariais junto à empresa SESI, para verificar como é a atuação do pedagogo nesse espaço, assim como se for possível acompanhar um deles em uma palestra ou treinamento, que oferecem a alguma empresa parceira. Vale ressaltar que serão realizadas entrevistas com esses pedagogos, assim como serão coletadas informações mediante questionários, que serão enviados via e-mail para o gestor desses profissionais. Como referencial teórico, este estudo tem se baseado em Gohn (2006), como autor que reflete sobre os espaços formais e não formais de educação, além da reflexão proporcionada por Ribeiro (2010) e Libâneo (2010) sobre o campo da Pedagogia Empresarial. Como resultado parcial da pesquisa destaco que já obtive respostas para algumas questões, especialmente resalto a função que o pedagogo tem dentro de uma empresa.

Palavras-chave: Espaços não-formais de ensino. Pedagogia Empresarial. Pedagogo.

Instituição: UNIVATES

REFERÊNCIAS

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol.públ.Educ. [online]. 2006, vol. 14, n. 50, pp. 27-38. ISSN 0104-4036.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê?/ José Carlos Libâneo – 12. Ed. São Paulo, Cortez, 2010.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa/ Amélia Escotto do Amaral Ribeiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

PERCEPÇÕES DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO SUBPROJETO ÁREA MATEMÁTICA EM AÇÕES DE DOCÊNCIA COMPARTILHADA.

Angelica Bohrer, Isabel Koltermann

Resumo: Esse artigo objetiva, a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a compreensão das percepções dos bolsistas de iniciação à docência do Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), do subprojeto área de matemática, de uma universidade do noroeste do estado do Rio Grande do Sul, acerca de ações de docência compartilhada. Os dados empíricos foram produzidos a partir de um questionário realizado com bolsistas de iniciação à docência, do subprojeto da área de matemática do PIBID, propondo que realizassem uma reflexão acerca de ações relacionadas à docência compartilhada que os referidos bolsistas vivenciaram com e nas escolas parceiras do programa. No referido subprojeto há 12 alunos bolsistas de iniciação à docência, o questionário foi entregue a todos, porém apenas oito retornaram, sendo assim, as respostas destes oito bolsistas constituíram o banco de dados empírico. As análises consideraram percepções dos bolsistas acerca do planejamento das situações desencadeadoras de aprendizagem, das possíveis fragilidades e dificuldades na elaboração e desenvolvimento do planejamento, explicitando ocorrências, receios, dúvidas, equívocos e potencialidades desta ação no processo de sua formação inicial como professor de matemática. As condições de análise foram ampliadas pelas proposições apresentadas por Brasil (1998, 2006), Lorenzato (2010) e Mendes (2009). Os bolsistas de iniciação à docência se colocaram em ações de docência compartilhada, vivenciaram diferentes situações, demonstraram preocupações/dificuldades em propor/elaborar os planejamentos, especialmente por perceberem-se frágeis quanto a apropriação dos conceitos envolvidos. Quanto ao desenvolvimento do planejamento com os alunos já se mostraram mais seguros por trabalharem em pequenos grupos e contarem com a participação do professor regente da turma. Além disso, todos os bolsistas afirmam a importância destas vivências no seu processo de formação, evidenciando-se esta ideia com um excerto: *A partir das vivências obtivemos inúmeras aprendizagens, as quais se constituíram como um primeiro passo, tornando possível que, ao longo da prática e da experiência, nos lancemos a novos e mais amplos horizontes, aprofundando e aperfeiçoando nossa ação pedagógica, em coerência com os objetivos do ensino de Matemática atuais e contribuindo para a qualificação da educação escolar (BID 4)*. As análises possibilitaram a identificação de percepções dos bolsistas acerca das ações desenvolvidas, dando indicativos de aspectos que podem ser considerados pela coordenação e supervisão do referido subprojeto e, assim, qualificar o processo de formação dos licenciandos.

Palavras-chave: Docência compartilhada. Matemática. Bolsista de iniciação a docência. Percepções dos bolsistas.

Instituição: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática. Brasília MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Vol. 2. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

LORENZATO, Sergio. Para aprender matemática. Campinas, SP: Autores associados, 2010.

MENDES, Iram Abreu. Matemática e investigação em sala de aula. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

AS CORES COMO EIXO ESTRUTURANTE PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS EXATAS NOS ANOS INICIAIS

Sonia Elisa Marchi Gonzatti
Jane Herber
Ieda Maria Giongo
Marli Teresinha Quartieri

Resumo: Estudos sobre formação docente têm evidenciado que a formação do professor está relacionada à qualidade das aprendizagens construídas na escola e à qualidade da prática em sala de aula. Como apontado por Gatti (2010), os alunos que optam pelo Curso Normal ou pela Pedagogia na maioria das vezes não possuem afinidade com a área de Ciências Exatas. Partindo desses pressupostos, o grupo de pesquisa Ciências Exatas da Escola Básica ao Ensino Superior, do Centro Universitário UNIVATES, tem ofertado cursos de extensão universitária para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. No ano de 2014, foi realizada a segunda edição do curso “Possibilidades para o ensino de ciências exatas nos anos iniciais” com a temática matéria e energia. Um dos objetivos foi problematizar as metodologias utilizadas nas aulas de Ciências Exatas e, a partir das discussões geradas e atividades práticas desenvolvidas, mobilizar os professores para reinventar o seu fazer pedagógico de modo a promover a contextualização e a interdisciplinaridade. Embora os temas trabalhados em alguns encontros tenham uma vinculação mais evidente com a física, como os fenômenos térmicos, ou com a química (condutividade de materiais), o curso foi desenvolvido visando à explicitação das relações entre as diferentes áreas do conhecimento. Um dos temas propostos que permitiu evidenciar claramente o caráter interdisciplinar do conhecimento foi o estudo das cores. Em um dos encontros do curso, foram disponibilizados diversos materiais espalhados pelas mesas da sala de aula para que fossem manipulados. O desafio era que os participantes sugerissem propostas de aula envolvendo esses materiais. Percebeu-se uma timidez do grupo, em um primeiro momento, mas aos poucos os participantes começaram a interagir com o material. Nesse encontro, as pesquisadoras e docentes do curso deixaram que eles conduzissem a aula, intervindo apenas à medida que questionamentos eram realizados. Depois desse momento inicial de interação com os experimentos e com os colegas, que foi muito rico, foi solicitado que os participantes planejassem uma situação de aprendizagem envolvendo os experimentos que haviam testado. Na apresentação dos planos de aula, foi possível perceber que o grupo desenvolveu um planejamento interdisciplinar, explorando diferentes possibilidades para incentivar o envolvimento e a participação das crianças. Essas constatações, aliadas a outros dados coletados na pesquisa, nos permitem inferir que atividades que mobilizam o professor para ressignificar sua aprendizagem também possibilitam que ele reinvente a sua prática, contribuindo, portanto, para a melhoria na qualidade do ensino.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino de Ciências Exatas. Anos iniciais. Cores.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em mar/2015.

DA ESCOLA MODERNA À ESCOLA CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Juraciara Paganella Peixoto
Silvana Neumann Martins
Aline Diesel

Resumo: Muitos são os desafios que acompanham a escola contemporânea. No intuito de trazer melhorias para as instituições de ensino, novas teorias de aprendizagem, propostas curriculares diferenciadas e discussões acerca de uma escola inclusiva estão sendo realizadas. Junto a isso, novas ferramentas com o intuito de possibilitar um chamado ensino de qualidade são trazidas para o conhecimento. Diante desses pressupostos preliminares, realiza-se este estudo que objetiva abordar os desafios da escola contemporânea e apontar como possibilidades de mudança, uma formação de professores comprometida com a função ética e política na escola. Mostra, ainda, o importante papel da gestão escolar no incentivo à formação inicial e continuada a partir da experiência dos próprios professores. Como base para o assunto em questão, traz-se ideias de autores como Ghedin (2009), Nóvoa (2014), Rios (2010) e Schuck (2011). Foi utilizada como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada, a qual foi realizada com um professor de História e Geografia da Educação Básica e de curso Pré-vestibular. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso com abordagem qualitativa. A análise dos dados coletados seguiu os pressupostos da Análise Textual Discursiva. O sujeito pesquisado, com vinte e sete anos de atuação na rede privada, apontou os desafios que vivencia na escola contemporânea e indica, também, algumas possibilidades de mudança para a escola atual. Com base no relato do professor, uma sala de aula pode ser comparada a um deserto se os conhecimentos não forem transformados em saberes para a vida. Toda a tecnologia que poderia facilitar os processos de ensino e de aprendizagem tem sido apenas a substituição do quadro de giz. Segundo o docente, o aluno ainda mantém a cultura de saber o conteúdo apenas para obter uma nota, o que é consequência de uma escola que estimula a avaliação classificatória, preocupada somente com o ato de julgar e atribuir nota. O professor ressalta, ainda, que a escola não visualiza o aluno como um sujeito diferente do outro, com aptidões e habilidades diversificadas. A própria escola desconsidera a importância de alguns saberes quando dá excessivo valor a outros. Assim, a partir deste estudo, acredita-se que é por meio do compromisso ético e político com a educação que o professor poderá contribuir para o movimento de transformação da escola contemporânea.

Palavras-chave: Formação de professores. Escola contemporânea. Desafios. Possibilidades.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

- GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação de professores na contemporaneidade. **4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, jul. 2009.
- NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, n. 350, set.- dez. 2009. Disponível em <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html>. Acesso em 01 dez. 2014.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar. **Por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHUCK, Rogério José. A modernidade diante do problema do conhecimento. **Poiésis**, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 57 – 64, jan. / jun. 2011.

PERFIL EMPREENDEDOR DO ALUNO DE LETRAS PARTICIPANTE DO PROJETO PIBID DA UNIVATES

Aline Diesel
 Daniela Diesel
 Kari Lucia Forneck
 Grasiela Kieling Bublitz
 Silvana Neumann Martins
 Jacqueline Silva da Silva
 Sabrina Fabiola Hüther

Resumo: O presente estudo pretende averiguar o perfil empreendedor do aluno de Letras participante do projeto PIBID/UNIVATES. O empreendedorismo, segundo Dolabela (2008), Dornelas (2012) e Martins (2010), não pode ser visto apenas como uma ferramenta de crescimento econômico em que o indivíduo é um agente de criação de empresas, mas como um instrumento de desenvolvimento social, proporcionando ao indivíduo em seu dia a dia introjetar valores, atitudes, comportamentos, formas de percepção do mundo, o que desenvolverá a capacidade de inovar, perseverar e de conviver em harmonia com o outro. O programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), criado pelo Ministério da Educação, oferece bolsas de iniciação à prática docente a alunos de cursos presenciais de licenciatura. Com o objetivo de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública, o PIBID pretende promover uma interação entre a educação superior (especialmente as licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de ensino. Ao aderir ao Programa, a Universidade, enquanto agente de formação inicial de professores, também vem preocupando-se em despertar o perfil empreendedor do seu aluno. A implementação de Subprojetos Interdisciplinares pelo PIBID/Univates, que até então abarcava subprojetos estritamente disciplinares (Letras, História, Biologia, Educação Física, Ciências Exatas) imprime um caráter interdisciplinar ao Programa e proporciona a formação de um professor empreendedor. Acredita-se que alunos do PIBID que buscam participar de subprojetos interdisciplinares têm um perfil diferenciado em relação aos demais, pois propõem-se ao trabalho integrado com outras disciplinas, o que requer ação, iniciativa, desacomodação, planejamento, características intrínsecas do professor empreendedor. Partindo desse pressuposto, busca-se, através de uma abordagem quanti-qualitativa, analisar o perfil empreendedor dos alunos de Letras da Univates, participantes do PIBID Univates. Este trabalho, ainda em andamento, está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “Mestrados para Formação de Docentes: um locus de (re) construção e de aprendizagem” e está sendo desenvolvido pelo subgrupo que investiga o empreendedorismo na educação. A análise dos dados coletados segue os pressupostos da Análise Textual Discursiva. Para tal, serão comparadas as respostas de um questionário composto por perguntas abertas e fechadas dos bolsistas de Letras integrantes dos subprojetos Interdisciplinares com as respostas dos bolsistas de Letras integrantes dos subprojetos Letras-Português, Letras-Inglês e Letras-Espanhol. Como resultados, espera-se que as características do perfil empreendedor sejam mais salientes nos alunos participantes de subprojetos interdisciplinares do que nos alunos de subprojetos específicos da área de Letras.

Palavras-chave: Perfil empreendedor. Projeto PIBID. Licenciatura em Letras.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

DOLABELA, Fernando. Oficina do empreendedor: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DORNELAS, José Carlos Assis. Empreendedorismo: transformando ideias em negócios. 4. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MARTINS, Silvana Neumann. Educação empreendedora transformando o ensino superior: diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores. 2010. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 07 jan. 2010.

A BRINQUEDOTECA UNIVATES COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO

Cláudia Inês Horn
Deise Micheli Meith
Jacqueline Silva da Silva

Resumo: O Laboratório de Ensino Brinquedoteca, vinculado ao Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES, é um espaço alternativo de lazer e aprendizagem, existente na Instituição desde 1999. Neste laboratório desenvolvem-se atividades lúdicas com crianças, adolescentes e 3º idade, e também com alunos e professores dos cursos de graduação e pós-graduação mantidos pela instituição, envolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, busca-se oportunizar aos professores e acadêmicos dos diferentes cursos de licenciaturas, um espaço com jogos e brinquedos construídos a partir de materiais alternativos. Sessões de estudos sobre a ludicidade com professores e alunos são desenvolvidas, a fim de qualificar a formação docente e avançar nas pesquisas envolvendo a ludicidade. Defende-se a perspectiva do brincar livre não pedagogizado ou não orientado pelo adulto para alcançar determinados objetivos de aprendizagem, mas sim um brincar com fim em si mesmo, o prazer e o desejo de brincar, de inventar muitas coisas, fantasiar e interpretar o mundo, de estar livre para “ser” outras pessoas e personagens, um brincar ligado a experimentação e criação. Acreditamos que não basta “dar” às crianças o direito de brincar. Para ser uma atividade significativa, é preciso despertar e manter seu desejo pelo brincar. Trabalhando com formação de professores, percebe-se que é preciso problematizar a dicotomia que existe entre o momento do brincar e o momento da atividade, como se o brincar fosse visto apenas como um ritual de passagem. Procuramos utilizar os espaços da Brinquedoteca para problematizar alguns conceitos com o corpo docente, através da observação dos modos de exploração dos jogos e brinquedos por parte das crianças, bem como dos modos como os adultos brincam com as crianças. A Brinquedoteca, com seus brinquedos, jogos e espaço alternativo, desperta a curiosidade tanto de crianças quanto de adultos. Moyles (2002) afirma que em todas as idades “o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem” (MOYLES, 2002, p. 21). Potencializar o brincar, provocar criações e problematizar as teorizações na área da ludicidade são os principais desafios da Brinquedoteca no Centro Universitário UNIVATES.

Palavras-chave: Ludicidade. Brinquedoteca. Criação.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CINEMA E LITERATURA: POTÊNCIAS PARA PENSAR A INFÂNCIA

Cláudia Inês Horn
Fabiane Olegário

Resumo: Este trabalho visa a apresentar uma das ações extensionistas realizadas no Centro Universitário UNIVATES/Lajeado/RS, através do Projeto de Extensão “Formação Pedagógica e Pensamento Nômade”, vinculado ao curso de Pedagogia. O referido projeto busca problematizar a formação pedagógica ancorada em pressupostos normativos, através dos quais o pensamento em educação permanece estratificado. Pretende propor atividades de extensão através de uma pedagogia comprometida com a experimentação, com o exercício de novas maneiras de ser e agir, criando espaços de formação através de palestras, oficinas, grupos de estudos e cursos, para alunos da Pedagogia e outros cursos, alunos egressos, professores e gestores e demais interessados. Cada semestre é apresentada a agenda de atividades. Neste semestre 2015/A está sendo proposta a oficina intitulada “Cinema e Literatura: potências para pensar a infância”, na qual busca-se pensar a infância a partir das provocações do cinema e da literatura. O referencial teórico para pensar sobre infância contempla autores como BUJES (2002), CORAZZA (2002, 2004), KOHAN (2003, 2004, 2007), entre outros, bem como na poesia de BARROS (2003, 2004, 2006). Pretende-se estudar a infância na sua dimensão não cronológica, invertendo a ideia de significar “uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, presente e futuro” (KOHAN, 2004, p.53). Trata-se de pensar de outro modo a infância que “habita outra temporalidade, outras linhas: a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2004, p.63). Além da literatura, propomos pensar a mídia cinematográfica e os entrelaçamentos com a infância como instigadora de “olhares outros”, possibilitando não “só questionarmos os discursos e as ordens vigentes, mas igualmente nos dedicamos a nos ocupar de nós mesmos” (FISCHER, 2009, p.101). Portanto, buscamos através desta oficina, bem como através de outras atividades propostas na agenda deste Projeto de Extensão, construir saberes, experimentações e devires que se movimentam nas relações pelas quais nos formamos e somos formados, priorizando o exercício constante de ensaiar outras maneiras de ser, agir e pensar sobre educação.

Palavras-chave: Formação Docente. Pensamento Nômade. Infância. Cinema. Literatura.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel. Memórias Inventadas: a infância. Rio de Janeiro: Record, 2003
- BARROS, Manoel. O livro sobre o nada. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- BARROS, Manoel. Memórias Inventadas: a segunda infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e maquinarias. 1. ed. Rio de Janeiro: P&A, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. Infância e educação: era uma vez...quer que conte outra vez? São Paulo: Editora Vozes, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. História da Infância sem fim. 2ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre a formação ética e estética. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, jan./abr. 2009.
- KOHAN, Walter Omar. Infância: entre a educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KOHAN, Walter Omar. Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOHAN, Walter Omar. Infância: estrangeiridade e ignorância. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

AS ESTRATÉGIAS DA INVESTIGAÇÃO E DA ESCUTA COMO FAVORECEDORAS DO PROTAGONISMO INFANTIL

Mariângela Costa Schneider
Jacqueline Silva da Silva
Rogério José Schuck

Resumo: Apresenta-se um recorte da pesquisa de mestrado, do Curso de Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado/RS, intitulada: “O Protagonismo Infantil e as Estratégias de Ensino que o favorecem na Educação Infantil”. Inspirada na trajetória italiana de Educação Infantil, a presente pesquisa traz conceitos de Reggio Emília, onde a Educação Infantil municipal ficou mundialmente conhecida pela qualidade e respeito às crianças e aos seus processos de aprendizagem. É de lá que importamos o termo: Protagonismo. Como Protagonismo Infantil entende-se acriança potente, desafiadora, que cria mapas para sua própria aprendizagem (MALAGUZZI, 1999; RINALDI, 2012). A investigação foi realizada a partir do problema de pesquisa: “Como se apresentam as Estratégias de Ensino que favorecem o Protagonismo Infantil na prática de sala de aula de uma professorada Educação Infantil que atua na rede pública do município de Lajeado/RS, com crianças da faixa etária de quatro a cinco anos?” e tinha como objetivo geral: “Conhecer e analisar as estratégias de ensino voltadas ao princípio do Protagonismo Infantil utilizadas pela professora da Educação Infantil como um princípio favorecedor do ensino com as crianças de quatro a cinco anos”. A pesquisa é de abordagem qualitativa (Biklen, Bogdan, 1994) e com uma aproximação aos pressupostos da pesquisa-ação, (THIOLLENT, 2004) e utilizou como instrumentos a observação participante, o diário de campo, as entrevistas semiestruturadas, filmagens e fotografias. A análise de dados, ocorreu pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Assim, apresenta-se duas das estratégias que a professora se utilizou para favorecer o Protagonismo Infantil: a “Escuta e a Investigação”. Como escuta, compreende-se aquela que envolve os cinco sentidos e é indispensável numa proposta de favorecimento ao Protagonismo Infantil, já que contribui para que os envolvidos, tanto adultos quanto crianças, tenham as suas participações valorizadas. Já a Investigação, considerada como parte do processo de busca a que as estratégias de ensino se propõem, favorece as escolhas que serão feitas no decorrer do trabalho. A professora investigada apresentou estas Estratégias de Ensino em seu trabalho e, como resultados, salienta-se que o amparo nas mesmas trouxe um trabalho enriquecido e favorecedor do Protagonismo Infantil.

Palavras-chave: Protagonismo Infantil. Estratégias de Ensino. Investigação. Escuta. Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto Editora. Portugal. 1994.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Edições 70, 1977.
- MALAGUZZI, Loris. **Histórias, Idéias e Filosofia Básica**. IN: EDWARDS, Carolyn. *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender**. Tradução: Vânia Cury. – 1.ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13 ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

O EMPREENDEDORISMO E O PROTAGONISMO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DE UMA PROFESSORA

Mariângela Costa Schneider
Daniela Diesel
Jacqueline Silva da Silva
Silvana Neumann Martins

Resumo: A pesquisa intitulada: “Mestrado para Formação de Docentes: um locus de (re) construção e aprendizagem”, dos cursos de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas – PPGECE, e Mestrado em Ensino, da UNIVATES, traz a discussão sobre o conceito Empreendedorismo que está fundamentado nos estudos de Dolabela (1999) que defende a ideia dos principais atributos de um empreendedor. Já o conceito Protagonismo Infantil, relaciona-se aos estudos de Reggio Emília/Itália, onde a criança é percebida como potente capaz de criar mapas para a sua própria aprendizagem (MALAGUZZI, 1999; RINALDI, 2012). O estudo tem como objetivo verificar as características empreendedoras da prática pedagógica de uma professora atuante na Educação Básica com crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. De caráter qualitativo, estudo de um caso, a partir de uma narrativa, identificam-se práticas pedagógicas protagonizadas e empreendidas pela professora com seus alunos, que resultam em trabalhos que vão ganhando destaque tanto na comunidade escolar, quanto fora dela, recebendo reconhecimento até mesmo no cenário nacional. A educação Empreendedora que trazemos para reflexão neste estudo é aquela que quer oportunizar uma transformação positiva nas instituições de ensino. Transformações que possuem a finalidade de ressignificar as dimensões pessoais, pedagógicas e culturais que permeiam o ato educativo e que são expostas são a partir da fala da professora entrevistada. Neste sentido, a partir dos interesses manifestados pelas crianças na sala de aula, a professora vai se constituindo com as mesmas, construindo situações de aprendizagem que vão respondendo aos seus interesses e ao mesmo tempo, emergem outras problematizações. Destas práticas resulta a construção de um audiovisual, intitulado: A invasão dos ratos (2005), protagonizado pelas próprias crianças e de um livro: Cabruxa, a bruxa inventada (2009), escrito e ilustrado com as crianças. Como resultados, aponta-se o empreendedorismo da professora como um favorecedor do Protagonismo das crianças, e, além disso, destaca-se que ambas as características, tanto discentes quanto docentes, contribuíram para que o grupo desenvolvesse um trabalho diferenciado, garantindo um processo de ensino e de aprendizagem enriquecido.

Ensino Fundamental. Empreendedorismo. Protagonismo Infantil. Prática Pedagógica.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Empreendedorismo. Protagonismo Infantil. Prática Pedagógica.

Agências: PROSUP-CAPEs

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

DOLABELA, Fernando. Oficina do empreendedor. São Paulo: Cultura, 1999.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. IN: EDWARDS, Carolyn. As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender. Tradução: Vânia Cury. – 1.ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2012.

PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA COM O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Marcos Pavani Carvalho
Ruy César Pietropaolo

Resumo: Neste artigo discutimos resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em Educação Matemática, que envolveu um grupo de estudantes da Licenciatura em Matemática ingressantes no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência. Tal pesquisa investigou as contribuições desse programa no processo de construção da prática docente de futuros professores de Matemática, participantes desse programa. Essas contribuições foram analisadas por meio da reflexão desses estudantes sobre as orientações e ações desenvolvidas no âmbito do programa. A metodologia foi qualitativa. A investigação se desenvolveu em fases: pesquisa documental e em campo, numa escola estadual do interior de Minas Gerais, com a observação de algumas das atuações dos estudantes no Pibid. Antes de iniciar o trabalho de campo foi analisado documentos relacionados ao Pibid do tipo: decretos, portarias, editais, regulamentos, relatórios, ofícios, programa pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática. Posteriormente analisamos os documentos da seleção de ingresso dos cinco estudantes da Licenciatura em Matemática no Programa. Salientamos que esses documentos foram cedidos pela coordenação do Pibid, responsável pelo processo de seleção. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas; registro em diário de bordo e observações das atuações desses estudantes em sala de aula. Neste texto discutimos resultados da seleção de ingresso desse grupo de estudantes, em torno das ideias de João Pedro da Ponte com relação ao desenvolvimento profissional do professor de matemática. Os resultados indicam que mesmo não conhecendo a finalidade do programa, os estudantes acreditam que a participação nas ações do Pibid é um caminho favorável para a melhoria ou aquisição de conhecimentos para docência. O ponto de partida para a melhoria dessas características é primeiramente reconhecer tais fragilidades e procurar um meio para fortalecer. Percebemos em nossa análise que os futuros professores de matemática buscam qualificação para exercer bem a atividade docente, e essas necessidades estão relacionadas às características que um professor deve ter segundo Ponte (1998).

Palavras-chave: Iniciação à Docência. Formação de professores. Ensino de Matemática.

Instituição: Instituto Federal de Educação do Sudeste de Minas Gerais. Universidade Anhanguera de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. CAPES. Relatório de Gestão 2009 a 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal-2012-DEB.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. 2014.
- BRASIL. CAPES. Portaria nº 096, de 24 de Julho de 2013 - Normas Gerais - Pibid. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acessado em 19/06/2014.
- BRASIL. CAPES. Decreto nº 7.219, de 24/06/2010. DF: 2010b Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acessado em 08/05/2012.
- BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, Modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº 133, 12 jul. 2007. Seção I, p. 5.
- BRASIL. CAPES. EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. 2009.
- GARCIA, W. E.; GATTI, B. A. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- GATTI, B. A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A. (2010) - Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, nov./dez. 2010.
- PONTE, J. P. Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. Educação matemática: Temas de investigação, Lisboa. p. 185-239, 1992.
- PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. 1998, Lisboa. Disponível em www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm. Acesso em: 10 abr. 2014.
- PONTE, J. P. O desenvolvimento profissional do professor de matemática. 1994, Lisboa. Disponível em www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm. Acesso em: 10 abr. 2014.
- PONTE, J. P. Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de matemática. 1995, Lisboa. Disponível em www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm. Acesso em: 10 abr. 2014.

PROVA BRASIL: O DISCURSO SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fernanda Inês Henz
Mariane Inês Ohlweiler

Resumo: Este trabalho está baseado em uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso iniciado no semestre de 2014/B e que ainda se encontra em fase de andamento. O tema central do estudo é a avaliação e os processos a ela atrelados. Vivemos em uma sociedade neoliberal, perpetuando a ideia contínua da competitividade com o outro, mas também consigo mesmo, evidenciando nos índices o discurso do bom professor e a necessidade de práticas avaliativas como pressuposto de melhoria da qualidade educacional. Observa-se tanto a nível escolar quanto municipal, estadual e nacional a criação de diversos mecanismos de avaliação e verificação dos resultados. Nessa direção, a pesquisa tem como objetivo perceber de que modo os modelos avaliativos constituem e configuram os sujeitos e as práticas do ambiente escolar, procurando requestionar e problematizar os impactos, o sentido da prática avaliativa, no que tange ao uso de avaliações em larga escala, em especial a Prova Brasil. Inicialmente, procurou-se fazer um levantamento histórico e conceitual sobre a avaliação. Depreende-se dos estudos de Barriga (2003) que o conceito de avaliação corresponde a uma substituição do termo controle, proveniente da administração científica do trabalho. Em momento posterior, recorreu-se à noção de governamentalidade (FOUCAULT, 2008) e o desenvolvimento das racionalidades políticas liberal e neoliberal (VEIGA-NETO, 2012), a fim de pensar em práticas macro (Estado) e micro (sujeito) políticas que constituem subjetividades infantis e docentes (BUJES, 2009). A institucionalização da Prova Brasil nos leva a reforçar o discurso da qualidade educacional e a preocupação com os índices entendidos como norteadores para a criação das políticas públicas educacionais. A pesquisa tem enfoque qualitativo e a metodologia está baseada no uso de entrevistas semiestruturadas, através das quais procura-se analisar os discursos em torno da temática da avaliação com os alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, sua respectiva professora, e outros dois professores de uma Escola Municipal do Vale do Taquari. Pelos dados obtidos até o momento destaca-se a percepção apurada dos alunos em relação à avaliação como um instrumento de controle e inclusive necessário para a garantia de sequência dos estudos. A partir da fala dos professores percebeu-se um teor de preocupação em relação ao resultado das avaliações externas e o que tais ações reverberam no âmbito escolar.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Prova Brasil. Discursos. Qualidade da educação.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

- BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: STEBAN, Maria Teresa (Org). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 5ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 51-82.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss Bujes. Manuais pedagógicos e formação docente: elos de poder/saber. Currículo sem fronteiras, v. 9, n. 1, P. 267-288, Jan/Jun 2009.
- FOUCAULT, Michel. Segurança, Território, População. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo. UFMG, Belo Horizonte, MG, Setembro de 2012.

EDUCAÇÃO FÍSICA E O PIBID COMO EXPERIÊNCIA (DE) FORMAÇÃO

Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer
 Annelise Salomão Goulart
 Bianka Piva da Silva
 Camila Dias Lopes
 Clarice Janaina de Oliveira Gonçalves
 Cristiano dos Santos Ávila
 Fabiana Canuso Laurino
 Fernanda Teixeira
 Frederico Boff Tagliani
 Francisco Cesar Castro
 Juliana Boettge
 Juliana Costa Mattos
 Lucas Costa Linck
 Renan Lanau
 Vicente Machado Valero

Resumo: A experiência de participação em um programa como o PIBID/FURG tem se constituído em experiência singular que nos produz enquanto professores/as. A experiência é aqui tomada nos termos como Larrosa (2002) nos propõe e diz respeito ao que nos acontece, nos afeta, nos torna, nos transforma, em alguma medida, em algo não somos mais, mas que ainda não somos, também, plenamente. Assim a experiência é sempre tomada como processo. Estar lá na escola e acompanhar as práticas da Educação Física em funcionamento em duas escolas na cidade do Rio Grande-RS está diretamente implicado com a sua produção, uma vez que, não existe algo que se possa chamar de “a” Educação Física que, estaria a disposição de ser apropriada e repetida desde que respeitados os preceitos corretos (científicos, pedagógicos etc.). Considerando as escolhas metodológicas que o programa previu para o subprojeto da Educação Física, pode-se afirmar que é da constituição docente de cada um que se trata, dos acadêmicos da licenciatura, do supervisor da escola, do coordenador da academia. Formas de se experimentar, formas de vir a ser algo que não se é? Podemos agora afirmar que estar lá é condição para pensarmos sobre isto. Este é o princípio da transformação que não equivale a tomarmos a transformação como princípio. Se considerarmos, que sempre estamos no meio, como Umberto Eco (1991) nos propõe, ou seja, que sempre existe uma forma de vida que nos antecede e outras em que nos transformamos, se pode considerar a forma de vida docente como um processo no qual deixamos de ser um pouco do que somos. Logo, seria possível pensarmos em processo (de)formação. A implicação de tal experiência para a construção de professores e professoras está relacionada aos modos como lidamos com aquilo que já não somos mais, aquilo que estamos prestes a deixar de ser ou prestes a vir a ser. A docência nestes termos seria mais do sentido da montagem, da configuração, da produção, do processo. Isto, por outro lado, não quer dizer se perder para sempre, como uma viagem sem volta a um mundo sem contorno algum, onde não haveria possibilidade alguma de descrever, mesmo que provisoriamente, modos de ser docentes. Assim, podemos proceder nestes termos em relação aos processos que nos (de)formam, nos desterritorializam, porque logo nos veremos envolvidos com outras formas/territórios docente que só conseguem durar um momento. Então estamos, novamente, no meio. É disto que trata este texto.

Palavras-chave: Docência. Educação Física. Escola. Experiência. PIBID.

Agências: PIBID-ME

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

REFERÊNCIAS

ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, n. 19, 2002.

REFLEXÕES E PERSPECTIVAS DO PIBID/URCAMP

Lize Helena Cappellari
Ângela Susana Jagmin Carreta

Resumo: A Universidade da Região da Campanha - URCAMP atualmente é constituída por 06 (seis) Unidades de Ensino, integradas funcionalmente, conforme Regimento Unificado; estende sua área de influência por 21 (vinte e um) municípios da Região. Sua estrutura multicampi configura-se em Campus Universitários sediados nos municípios de Bagé - Campus Sede da URCAMP, Alegrete, Caçapava do Sul, São Gabriel, Dom Pedrito e Santana do Livramento. Desde agosto de 2012 a URCAMP aderiu ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma política pública de valorização à docência, implementada pela CAPES, o qual foi ampliado com o edital 061/2013. Com a finalidade de intensificar o processo de formação acadêmica e de estreitar a relação efetiva com a rede pública de Ensino Básico, o projeto privilegia ações voltadas para apoio às práticas pedagógicas, bem como a articulação entre a docência, o ensino, a pesquisa e a extensão. “Formação compartilhada IES/Escola: intervenção no contexto escolar” visa dar sequência ao trabalho exitoso até então realizado, no sentido de contribuir para as questões problemáticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. No edital de 2012 o projeto constituía-se de dez subprojetos em cinco campi, enquanto no de 2013 ampliou-se para mais uma unidade de ensino e mais um subprojeto, totalizando três subprojetos no curso de Ciências Biológicas, um em Ciências Sociais, três em Educação Física, um em Letras e três em Pedagogia. Além disso enfatizamos que dois subprojetos necessitaram de outro coordenador de área atingindo então 13 coordenadores de área. Conseqüentemente outros oito supervisores foram necessários para atender a demanda de bolsistas ID, pois de 95 passaram a 158. Da mesma forma as escolas atendidas revelam plena ampliação atingindo um total de 24 em 2013. O PIBID tem permitido uma maior visibilidade dos cursos de licenciatura e da própria Universidade junto à comunidade. Esperamos continuar ampliando as ações educativas junto às escolas e as comunidades de abrangência de nossa Universidade.

Palavras-chave: PIBID. Licenciaturas. reflexões.

Agências: Capes

Instituição: Universidade da Região da Campanha

REFERÊNCIAS

BRAIBANTE, Mara Elisa Fortes, WOLLMANN, Ediane Machado. A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. *Química nova na escola*, v.34, n. 4, p.167-172, 2012.

CARRETTA, Â. S. J. (Org.) ; SILVA, V. C. (Org.). *Integração Universidade / Escola: tecendo saberes e fazeres docentes*. 01. ed. Bagé: EDIURCAMP, 2013. v. 01. 310p .

NEITZEL, A. A. ; FERREIRA, V. S.; COSTA, D. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica. *Filos. Educ. Caxias do Sul*, v. 18, n. especial, p. 98-121, 2013.

PESQUISA QUALITATIVA EM MONITORIA DE BIOLOGIA EM UM CURSO PRÉ-VESTIBULAR UNIVERSIDADE PARA TODOS: UTILIZANDO MÉTODOS ATIVOS NO ENSINO DE BIOLOGIA

Jamile Pimentel Pimentel de Melo

Resumo: Este trabalho refere-se a uma pesquisa qualitativa quantitativa em monitorias de Biologia do Programa Universidade para Todos. Realizado pela Universidade da Bahia, no Município Dom Macedo Costa, preparatório para vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio, contou com um total de 24 alunos vindos de rede pública de ensino e que participavam ativamente das monitorias. A pesquisa foi desenvolvida no período de maio a julho de 2014, com encontros semanais com duração de três aulas e buscou responder a pergunta: Qual método de ensino sensibiliza mais a aprendizagem, métodos ativos ou tradicionais? Utilizou-se abordagem qualitativa quantitativa que contou com a técnica de observação participante e entrevistas indiretas e análise dedutiva orientada pelos resultados obtidos no simulado de Biologia. As aulas foram realizadas com a utilização de métodos ativos e contaram com aulas dialogadas, debates sobre temas diversos, entre outras técnicas de ensino. Onde se buscou analisar a reação dos alunos a aplicação dos métodos ativos em oposição às aulas tradicionais. A inserção dos métodos ativos nas monitorias teve apreensões iniciais, pois trouxeram perguntas problematizadoras e reflexões que exigiam participação ativa no processo de ensino-aprendizagem em oposição às aulas onde os alunos apenas escutam e copiam. Por ser diferente, inquietou a turma que parecia não ter o costume de serem ativos nas aulas. Ao fim de cada encontro os alunos eram questionados acerca do método aplicado, que sugestionava escolher entre continuar ou mudar o método. Inicialmente a turma se mostrava dividida, alguns diziam que tinham o costume de copiar e falar incomodava e outros vibravam com o diferente. A partir do terceiro encontro a preferência pelos métodos ativos era total, pois a turma trazia que as aulas eram divertidas e os faziam pensar. No final do trimestre foi realizado um simulado, onde dos resultados obtidos em Biologia 40% dos alunos obtiveram 50% de acertos; 30% obtiveram 60% e 30% obtiveram entre 65% e 90% de acertos, que podem ser avaliados como dados positivos, à medida que reflete, em parte, o aproveitamento. A pesquisa demonstrou o uso de métodos ativos em aulas de Biologia não é convencional e inicialmente causa desconforto e apreensão, por conta do costume dos alunos com as aulas tradicionais voltadas à mecanização da aprendizagem, mas possui potencial de sensibilizar os alunos a aprendizagem ativa. A pesquisa proporcionou conhecimento da reação dos alunos à aplicação dos métodos ativos, o que possibilita posterior mudança de ações visando melhorar a qualidade das monitorias de Biologia.

Palavras-chave: Métodos ativos. Monitorias. Biologia

Agências: Universidade Estadual da Bahia

Instituição: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

REFERÊNCIAS

SOARES, D. H. P. A escolha profissional: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002. BIANCHETTI, L. Angústia no vestibular: indicações para pais e professores. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo (EDIUPF), 1996.

KRAWULSKI, E. Construção da identidade Profissional do Psicólogo: vivendo as “metamorfoses do caminho” no exercício cotidiano da profissão. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2004.

SAWAIA, B. B. Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? Em SAWAIA, B.B. (org.). As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

Eixo Temático: Educação e diferenças

MANIFESTAÇÕES DA DIMENSÃO ÉTICA NO FAZER DOCENTE: RELATOS DE PRÁTICA DE UMA PROFESSORA DE TEATRO

Mateus Lorenzon
Derli Juliano Neuenfeldt
Daniela Diesel
Jacqueline Silva da Silva
Mariangela Costa Scheneider
Priscila Rigoni
Rogério José Schuck
Tania Micheline Miorando

Resumo: Historicamente a pedagogia é marcada por atividades de treino e instrução, na qual a concepção empirista do aluno como uma tábula rasa ou um recipiente de cera a ser moldado são predominantemente nas práticas desenvolvidas pelos professores. Para As pedagogias bancárias consistem em uma narração e dissertação da realidade, pressupondo assim externalidade do conhecimento e do sujeito da realidade na qual estão inseridos. Concebe-se assim, o conhecimento como algo passível de ser transmitido (FREIRE, 2011). Contudo, é necessário reconhecer que todo sujeito produz interpretações e conhecimento da realidade na qual estão inserido, tomando-as como verdadeiras, sendo que o conhecimento prévio do estudante interferirá na aprendizagem escolar dele. Esse estudo apresenta como a ética consiste uma dimensão necessária no fazer pedagógico, a fim de alimentar um sentimento de responsividade e cooperação entre os sujeitos envolvidos. Parte-se assim, da inexistência de uma hierarquia axiológica entre a cultura infantil e os saberes escolares, no qual ambos atendem princípios epistemológicos próprios. Os dados apresentados foram obtidos por meio da realização de uma pesquisa qualitativa, na qual realizou-se oito observações às práticas pedagógicas desenvolvidas por uma professora de uma escola de educação básica, duas entrevistas com a docente participante da pesquisa e entrevistas a doze alunos que frequentam as aulas de teatro ministradas pela professora. O *corpus* de pesquisa foi analisado mediante a Análise Textual Discursiva, sendo que foram construídas três categorias de estratégias utilizadas por essa professora para desenvolver uma pedagogia pautada em uma dimensão ética, que são: “A participação como estratégia de significação dos fazeres discentes”, “entre o belo e o feio: a estética nos fazeres dos discentes”, e a terceira categoria “Protagonismo Infantil como elemento de formação de uma ética de responsividade”. A dimensão ética nas práticas acompanhadas estão diretamente associados ao desenvolvimento de uma pedagogia que concebe o sujeito como ativo em seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ética. Prática de professores. Protagonismo Infantil. Participação.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

INCLUSÃO DE UM ALUNO SURDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Friedrich

Tania Micheline Miorando

Resumo: O modelo que a escola ainda vem apresentando em suas práticas pedagógicas é aquele que exige o desenvolvimento do aluno de acordo com a capacidade padrão, classificando-o em níveis de aprendizagem (MEC, 2010). A inclusão escolar ocorre de fato quando se respeita e acredita na importância de práticas pedagógicas que envolvam a todos, respeitando as suas singularidades. A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante dos processos educativos e busca a participação de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e nem será imediata a adaptação da concepção da inclusão, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Nessa perspectiva, o trabalho que apresento tem por objetivo verificar a importância da ludicidade na interação e na inclusão de um aluno surdo na educação infantil. Proponho, através desta investigação, conhecer a realidade de inclusão numa escola de educação infantil da rede municipal do Vale do Taquari- RS, observando o quanto a ludicidade facilita e auxilia neste processo. Deste modo, para realização do meu trabalho foi necessário embasamento teórico para responder e entender melhor a inclusão e as políticas educacionais que a defendem, e sobre a criança surda e o brincar. Assim, decidimos que a pesquisa seria qualitativa e também estudo de caso, através das observações, que foram feitas na turma o qual a criança frequenta. Para conseguir mais informações foram feitos questionários com a diretora, coordenadora da escola e professoras que atuam com aluno. Esta pesquisa está em andamento e possui resultados parciais sendo eles: a escola no qual o trabalho está sendo realizado mostrou através do questionário que acredita na importância da acessibilidade para todos. Percebemos que nem todos os professores entendem a importância do projeto político pedagógico, e que trazem nos seus discursos a visão que a inclusão é um atendimento especializado na escola. Também destacam a importância do aluno aprender Libras, mas que, na prática, na visão das professoras que responderam o questionário, será um tanto complexo, pois na escola não há professores fluentes em Língua de Sinais.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação de surdos. Formação de professores.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Anais do Seminário Surdez, Diversidade Social. Rio de Janeiro.2010.

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E/OU SUPERDOTAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM BOM RETIRO DO SUL/RS

Itamara Wermuth
Maria Isabel Lopes

Resumo: Este trabalho aborda alguns questionamentos provenientes de uma investigação que, em sua fase inicial, busca pensar sobre a Inclusão de alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental em Bom Retiro do Sul/RS em 2014. Ao perguntar pela inclusão escolar instituída em tais espaços, analisa-se o processo de inclusão de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na escola pública de Ensino Fundamental em Bom Retiro do Sul/RS no ano de 2014. Com este objetivo nos aproximamos dos estudos de Winner (1998), que afirma que as crianças com Superdotação e/ou Altas Habilidades já “foram temidas como possuídas, porque sabem e entendem coisas demais, cedo demais. Assim como as crianças com retardo, as crianças superdotadas têm sido temidas como estranhas, esquisitas, excêntricas” (WINNER, p.11), desta forma, acreditamos que a inclusão de alunos com Altas Habilidades e Superdotação carece de um olhar atencioso. O referencial teórico está alicerçado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva/2008 e nas Políticas de Acesso, bem como em autores que discutem os seguintes conceitos: a interação, a inclusão, a exclusão, a Biopolítica e as altas habilidades e superdotação, como Mendes (2006), Rech (2013), Veiga-Neto e Lopes (2007), Winner (1998) e Pérez (2008). Buscam-se, então, estratégias metodológicas, como entrevistas com professores e diretores de cinco escolas municipais de Ensino Fundamental de Bom Retiro do Sul - RS, que posteriormente serão transcrita para facilitar a compreensão. O trabalho de investigação está em desenvolvimento, por isso não há resultados conclusivos até o presente momento. No entanto, as entrevistas realizadas até aqui, demonstram que os professores das Escolas Públicas de Ensino Fundamental em Bom Retiro do Sul/RS no ano de 2014, vivenciaram a inclusão escolar de alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação apenas como um processo de integração escolar, sem a orientação necessária para conhecer, desenvolver e potencializar estes alunos em uma escola inclusiva.

Palavras-chave: Altas Habilidades e Superdotação. Inclusão. Políticas Inclusivas.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Secretária de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em 15 de setembro de 2014.
- MENDES. Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar do Brasil. Revista Brasileira de Educação. V.11, n.33, set./dez. 2006.
- PÉREZ. Susana G. P. Barreira. Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. 2008, 230 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- RECH, L. Tatiana. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In Inclusão e Biopolítica. Elí T. Fabris, Rejane Ramos Klein (organizadoras). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão e Governamentalidade. Educação Social, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p.947-963, out. 2007.
- WINNER, Ellen. Crianças superdotadas: mitos e realidades / Ellen Winner; trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

Eixo Temático: Educação e tecnologias

USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Mateus Lorenzon
 Derli Juliano Neuenfeldt
 Daniela Diesel
 Jacqueline Silva da Silva
 Mariangela Costa Scheneider
 Priscila Rigoni
 Rogério José Schuck
 Tania Micheline Miorando

Resumo: A sociedade da informação na qual estamos inseridos, reforça a possibilidade de inexistência de sujeitos eruditos, de aedos e contadores de histórias (SERRES, 2013) que possuem em sua memória um conjunto de saberes e informações. O conhecimento encontra-se objetivado, situado em um tecido digital difuso, que pode ser acessado por meio de dispositivos móveis que se constituem a memória do indivíduo. A escola, por ser uma instituição histórica e social situada dentro do movimento de transformação da sociedade, também sofre influências das modificações que ocorrem devido à informatização da sociedade. Neste estudo, analisa-se as percepções que três docentes que trabalham em escolas de educação básica do Vale do Taquari e Rio Pardo/RS possuem acerca do uso de recursos tecnológicos no ambiente escolar. Os dados foram gerados por meio da realização de entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa, cujas respostas foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). A análise dos dados infere que as percepções dos professores podem ser organizadas em duas categorias. Na primeira, encontram-se as respostas nas quais os professores destacam a importância de uso de recursos digitais quando a sua utilização é proposta por eles com objetivos específicos, tornando-se uma estratégia de aproximação com os *cyberestudantes*. Na segunda categoria, encontram-se as respostas nas quais os professores identificam aspectos negativos das tecnologias da informação e comunicação, sendo que enfatizam que quando estes recursos são levados à escola pelos alunos tornam-se um dificultador do processo de ensino e aprendizagem. As reflexões feitas pelos professores remetem a uma ideia dos recursos tecnológicos como técnica a ser empregada como recurso didático, estando ausente de suas explanações uma análise dos impactos antropológicos acarretados pelo emprego desses materiais, bem como as subjetividades por eles produzidos. Destacamos a necessidade de reconhecer que o ensino contemporâneo se encontra na dicotomia, de uma instituição que está preparada para receber uma determinada subjetividade, enquanto outra, distinta, está sendo produzida por meio das interações do homem com a técnica e frequentando o espaço escolar. Nesse sentido, o esforço de assimilar as tecnologias no currículo escolar pode ser compreendido como um movimento de encaixar-se a essas novas subjetividades.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. In.: MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. 2. Ed. Ver. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- SERRES, Michel. Polegarzinha. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

PROVA BRASIL: UMA ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS ESCOLARES

Leila Berwanger
Fabiane Olegário

Resumo: Trago para discussão, a pesquisa que está sendo desenvolvida como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES, e tem como tema as avaliações externas. Em tempos em que a educação vem sendo comentada em todos os âmbitos da sociedade, principalmente no que diz respeito à sua qualidade, cada vez mais, vemos ganhar forças o sistema de avaliações em larga escala. Assim, o objetivo desta pesquisa, é compreender de que forma o IDEB, através da Prova Brasil, constitui-se como um discurso de verdade e uma tecnologia de governo dos sujeitos escolares. Para isso, o corpus de análise serão os vídeos das propagandas publicitárias desenvolvidas pelo Ministério da Educação, nos anos de 2007, 2009, 2011 e 2013, que divulgam a Prova Brasil. Esses informes publicitários apresentam informações sobre a importância da aplicação da Prova Brasil para a composição do IDEB, índice que medirá a qualidade do ensino nas escolas públicas. Além disso, os comerciais incitam a responsabilidade da sociedade em participar e fiscalizar os processos de avaliação das escolas. A análise dos materiais de pesquisa está sendo realizada com base nos estudos da teoria do discurso desenvolvida por Michel Foucault. Nesse sentido, é importante destacar que os discursos constroem sentido e dão significado a determinadas práticas, pois “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 2011, p. 10). Através das avaliações padronizadas, o governo tem a intenção de medir, avaliar e classificar a educação nas escolas públicas de todo Brasil. Elas emergiram a partir da instauração de uma nova racionalidade baseada na política neoliberal. Nesse contexto, cresce a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, nas políticas públicas dos países em desenvolvimento. Nessa nova ordem, conforme Hattge (2012) e Anadon (2012), para alcançar o desenvolvimento, o Estado entende que é necessário agir sobre a conduta dos sujeitos. A necessidade de controlar e conhecer a realidade escolar exige a constante produção de saberes e estatísticas. São nessas condições que o governo brasileiro começa a fazer usos das avaliações nacionais, pois “[...] tornam-se cada vez mais recorrentes e ‘necessárias’ para o governo da população” (FRÖHLICH e MORAES, 2011, p. 3) e passam a conduzir e orientar o comportamento de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: IDEB; Avaliações; Educação; Governamentalidade.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

ANADON, Simone Barreto. Prova Brasil uma estratégia de governamentalidade. 2012. 169 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, dez. 2012.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FRÖHLICH, Raquel e MORAES, Glaucia Cabral. Governamentalidade, SAERS e estatística: o governo da população escolar no Sistema Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. 2011.

HATTGE, Morgana Domênica. Aprendizagem: desempenho e performatividade. In: MUNHOZ, Angélica Vier; ROSA, Daiane Clesnei da; BERSCH, Maria E.; ISSE, Silvane F. (Orgs). Diálogos da Pedagogia Coletâneas. Lajeado: Editora Univates, 2012. V.1.

A INFLUÊNCIA DAS TICS NAS ORIENTAÇÕES EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

Franciele Fátima Baccon
Silvana Neumann Martins

Aline Diesel

Rogério José Schuck

Maria Isabel Lopes

Inauã Weirich Ribeiro

Fabrcio Agostinho Bagatini

Resumo: É visível que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) está cada vez mais intenso nos mais diversos ambientes de construção do conhecimento, especialmente na sala de aula. Assim, esse contexto de novas tecnologias e a facilidade no acesso às informações têm produzido significativa mudança na postura humana. Nesse sentido, faz-se aqui um recorte de uma produção maior vinculada ao projeto de pesquisa Iniciação à Pesquisa e Ensino: do Sul ao Norte e Nordeste do Brasil que pretende averiguar como as TICs podem auxiliar nas orientações a distância nos Programas de Pós-Graduação em Ensino e em Ensino de Ciências Exatas do Centro Universitário UNIVATES, situado em Lajeado-RS. Com o objetivo de conhecer as facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos mestrands durante as orientações a distância, esta pesquisa realizou entrevistas gravadas com questões semiestruturadas que foram transcritas utilizando o método de abordagem indutivo. Os aspectos levantados são fundamentados em Lévy (2008) e Marcuschi (2008). Foram entrevistados sete mestrands oriundos das regiões Norte e Nordeste, que estavam em fase final de elaboração da dissertação. A análise dos dados está sendo realizada a partir da técnica de análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2013). Os resultados obtidos até o momento apontam que as orientações a distância ocorrem principalmente por e-mail, telefone (ligação e WhatsApp) e bate-papo do Facebook. Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos sujeitos entrevistados foi a falta de contato físico com os seus orientadores, o que exigiu deles esclarecer suas dúvidas e angústias por escrito, demandando mais concentração e esforço. Os dados revelam que as ferramentas bate-papo, WhatsApp e telefone (ligação) foram as mais utilizadas, já que, mesmo sendo instrumentos a distância, esses recursos aproximam mais os interlocutores do que o e-mail, pois a linguagem utilizada naqueles tem as marcas da oralidade, tanto no que diz respeito à instantaneidade quanto à própria estrutura vocabular, exigindo, assim, menos esforço por parte dos interlocutores.

Palavras-chave: Orientação a distância. TICs. Linguagem oral e escrita. Mestrado em Ensino.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: 34, 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

AS CONCEPÇÕES DE PESQUISA SEGUNDO ALUNOS E SEUS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Itacir José Santim
Alessandra Mocelin Gerevini
Miriam Ines Marchi
Rogério José Schuck
Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen

Resumo: O avanço tecnológico tem produzido novas demandas a serem abordadas em sala de aula como a educação ambiental, a economia, a ética e o aprender a aprender (FREIBERGER, BERBEL, 2010). É um desafio para as escolas trabalhar com essas questões, auxiliando na construção de um jovem cidadão e consciente do mundo onde vive devido à aceleração das mudanças na atualidade. Pedro Demo (2011) critica o formato da escola atual cujo ensino está centrado no professor, sendo o aluno obrigado a ser membro de uma plateia ouvinte passiva que devolve os conteúdos aprendidos mecanicamente nas provas. Este autor propõe que o ensino esteja voltado para a pesquisa em sala de aula, a qual permita questionar e reconstruir o conhecimento. O presente estudo busca refletir as concepções de pesquisa de professores da educação básica e de seus alunos de uma escola do Rio Grande do Sul, uma de Roraima e outra de Pernambuco, formando o eixo geográfico do projeto desenvolvido no Centro Universitário UNIVATES: *Iniciação à Pesquisa e Ensino: do Sul ao Norte e Nordeste do Brasil*. Este estudo é de cunho descritivo e comparativo, o que permite aproximações com as respostas de cada região. Dentre os referenciais adotados, citam-se as obras de Demo (2011, 1994) referentes ao educar pela pesquisa definido como uma estratégia de aprendizagem onde o aluno formula e implementa um projeto de aprendizagem, pelo qual questiona determinado objeto e constrói o conhecimento segundo as etapas definidas. Para a execução desta proposta realizaram-se entrevistas orais através de um roteiro semiestruturado com dois professores de cada região (Sul, Norte e Nordeste) e aplicação de questionário com seus alunos, totalizando 36 alunos (região Sul), 30 (Norte) e 52 (Nordeste). A análise ocorreu segundo a metodologia de análise textual discursiva (MORAES; GALLIAZI, 2006). Observou-se, na análise preliminar dos dados que as concepções de pesquisa empírica e bibliográfica com os alunos da educação básica e professores das regiões norte e sul, enquanto no nordeste, além dessa categoria, há menção de pesquisa experimental e relação com os conteúdos ensinados. As categorias apresentadas indicam que a pesquisa encontra-se em atividades cotidianas. Assim, pode-se dizer que ela não representa de forma hegemônica uma atividade esotérica, mas uma atitude cotidiana, a qual deve partir do senso comum e busca resolver as dificuldades diárias, confirmando o pensamento de Demo (2011). A pesquisa está em andamento e a análise detalhada dos dados ainda está em execução.

Palavras-chave: Pesquisa. Pesquisa na Escola. Ensino.

Agências: Univates

Instituição: Univates

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 9 ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Pesquisa e Construção do Conhecimento. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1994.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. "Discursive textual analysis: a multipleface reconstructive process In. Revista Ciência e Educação. v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000100009&lng=en&nrm=iso> Acesso: 13 Out. 2013.

FREIBERGER, Regiane Müller; BERBEL, Neusi Aparecida Navas, A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel: Pelotas, n. 37, p. 207-245, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1587/1472>> Acesso em: abril de 2014.

PENSAR SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Inauã Weirich Ribeiro
 Isolete Beatriz Lindemann
 Maria Isabel Lopes
 Silvana Neumann Martins
 Fabrício Agostinho Bagatini
 Franciele Fátima Baccon
 Aline Diesel
 Rogério José Schuck

Resumo: O estudo é resultado parcial do projeto de pesquisa *Iniciação à Pesquisa e Ensino: Do Sul ao Norte e Nordeste do Brasil*, vinculado aos Programas de Pós-Graduação – PPGEnsino e PPGECE, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão – PROPEX, do Centro Universitário UNIVATES. A pesquisa tem como objetivo investigar os processos de ensino, iniciação à pesquisa e as concepções de ciência que permeiam as práticas pedagógicas de docentes do Ensino Superior e da Educação Básica. O desafio maior é pensar como os sujeitos investigados estão relacionando as Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs, com os processos de ensino e de aprendizagem. Segue com as discussões de Pierre Lévy (1999), André Lemos (2010) e Francisco Rudiger (2013), além de breves aproximações com a genealogia de Michel Foucault para pensar o sujeito (2003) e os discursos (2011) que o constituem. A população alvo da pesquisa são alunos de mestrado que estão atuando na sala de aula da educação básica nas diferentes regiões do Brasil. Os procedimentos metodológicos contemplam a realização de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas. Todos os entrevistados assinarão Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. A análise foi proposta a partir das seguintes questões: “Quem é o sujeito que está na escola hoje?”; “Como se dá o compartilhamento da aprendizagem dos alunos?”, “Qual o papel das TICs nos processos de ensino e de aprendizagem? Por quê?”; e “Como o mestrando constituiu conhecimento sobre as TICs?”. O aprofundamento das questões exige a tabulação e análise discursiva. Os resultados preliminares apontaram que os entrevistados estão relacionando as Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs com os processos de ensino e de aprendizagem apenas como recursos adicionais, e não como ferramentas que necessitam de um planejamento específico para seu uso, considerando suas particularidades na constituição da Cibercultura (LÉVY, 1999; LEMOS, 2010).

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação; Aprendizagem; Ensino.

Agências: CNPq

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

PERCORRER POR BRASIL E COLÔMBIA, INTERPRETAÇÃO DA TECNOLOGIA

Yudy Castellanos

Resumo: Interpretar o conceito da tecnologia em diferentes espaços é o foco principal do Trabalho de Conclusão de Curso da presente autora, a qual está vinculada ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço e Movimento (CEM/CNPq) e também ao Grupo Interdisciplinar do PIBID. A ideia atualmente em andamento foi fruto de constantes incômodos e questionamentos sob o conceito da tecnologia, de conversas às vezes efêmeras, discussões longas em aulas, conferências e corredores. O conceito de tecnologia hoje é comumente empregado na cotidianidade, mas sua imagem fica só encaixada em artefatos ou objetos digitais. Surgem algumas questões: Caso a tecnologia seja o produto de metodologias ou teorias que afirmam ser inovadoras, eis a pergunta: O que é inovação? Pode-se afirmar que é o fato de produzir um objeto novo?. Segundo Flusser (1999), o mundo material é aquilo com o que se enche as formas, dito de outro modo: a informação “caída livre” tem um conteúdo, o seja, “um corpo” e uma forma que seria a “fórmula matemática”. Em síntese: as formas não são descobrimentos nem invenções, tampouco ideias platônicas nem ficções, se não recipientes construídos de tal maneira que encaixem em fenômenos (FLUSSER,1999). Busca-se investigar tais questões em quatro espaços, que se constituem como campo empírico da pesquisa: duas escolas - onde o foco de estudo serão os alunos de ensino médio -, uma pública de Lajeado/Brasil e uma escola privada em Bogotá/Colômbia. E duas universidades - onde o foco serão os professores -, Univates de Lajeado/Brasil e a Universidade Pedagógica Nacional de Bogotá/Colômbia. A escola como instituição que nasceu na Modernidade tem como essência a fomentação pela curiosidade do mundo, a proximidade com o mundo, das coisas e o estabelecimento dos cimentos do pensamento, que é geradora de qualidades físicas e mentais. E o segundo espaço a universidade, que nasceu na Idade Média, mas que depois da reforma Wilhelm Vom Humboldt esteve “centrada na formação individual, onde a ciência desenvolve uma força orientadora para ação” (HABERMAS, 1986). Para investigar cada um desses espaços propõem-se rodas de conversa, entrevistas, análises dos contextos mediante observações, que serão registradas em diários de campo e produções textuais.

Palavras-chave: Tecnologia. Espaço. Inovação. Artefato. Escola. Universidade.

Instituição: Universidade Pedagógica Nacional

REFERÊNCIAS

HABERMAS, Jürgen. Conocimiento e interés. España: Ed. Taurus SA, 1982.

FLUSSER, Vilem. Filosofia del diseño. Madrid: Ed, The Shape of Things, Reaction Books, 1999.

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

Eixo Temático: Experiências pedagógicas

A EMERGÊNCIA DE TUTORIAIS A PARTIR DE PRÁTICAS LABORAIS DOS ENGENHEIROS

Márcia Jussara Hepp Rehfeldt
Ieda Maria Giongo
Marli Teresinha Quartieri
Cristiane Antonia Hauschild
Karina Corbellini Brito de Azambuja
Lucas Favaretto
Angélica Krieger Marini

Resumo: O presente estudo tem por intuito apresentar tutoriais para o uso de recursos tecnológicos oriundos a partir de investigações realizadas nas práticas laborais de um grupo de engenheiros do Vale do Taquari. Trata-se de um dos resultados parciais da pesquisa Formas de Vida, Jogos de Linguagem e Currículo: Implicações para o Ensino de Engenharia, financiada pela FAPERGS e vinculada institucionalmente à pesquisa denominada Ciências Exatas da Escola Básica ao Ensino Superior. O estudo tem como referencial teórico as ideias de Ludwig Wittgenstein (1991), expressas, em especial, por Condé (1998, 2004) e está em desenvolvimento no Centro Universitário UNIVATES de Lajeado/RS. Os dados da pesquisa, de cunho qualitativo, foram obtidos a partir de entrevistas e visitas realizadas nos locais de trabalho de cerca de trinta engenheiros no Vale do Taquari. Um dos resultados apontou para o uso intenso que estes profissionais fazem de tabelas, planilhas e *softwares*, pois mencionam que necessitam operar cálculos de forma rápida, precisa e confiável. A partir de tal constatação e com algumas situações-problema disponibilizadas pelos profissionais, o grupo de pesquisa analisou a possibilidade de utilizar, nas disciplinas de cálculo e outras introdutórias, nos cursos de engenharia da Univates, recursos tecnológicos como calculadoras gráficas HP 50 g e o *software* geogebra. Para tal, os pesquisadores professores e os bolsistas estudaram as potencialidades dos dois recursos supramencionados. Assim, foram desenvolvidos três tutoriais, sendo dois relativos ao uso da calculadora HP 50 g, em derivadas e integrais, e o terceiro referente ao traçado de figuras e cálculo de áreas utilizando o *software* geogebra. Nos tutoriais foram descritos todos os passos a serem seguidos pelo usuário nos cálculos de derivadas, de integrais e no traçado de figuras geométricas planas até encontrar a resposta. São descritos vários exemplos de cálculos de derivadas, de integrais definidas e indefinidas e um caso de cálculo de área de uma figura geométrica plana irregular. Cabe salientar que a compreensão da forma de operar da calculadora, bem como do geogebra demandou um tempo significativo e as respostas obtidas nos problemas foram testadas e validadas pelos pesquisadores. Espera-se que tais tutoriais possam ser utilizados nas aulas de cálculo e sirvam de aporte dos futuros engenheiros para cálculos complexos envolvendo derivadas, integrais e áreas de figuras irregulares.

Palavras-chave: Tutoriais. Calculadora gráfica. Geogebra.

Agências: FAPERGS

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. Wittgenstein: linguagem e mundo. São Paulo: Annablume, 1998.

_____.As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna. Belo Horizonte: Argumentvm, 2004.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações filosóficas. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

AMBIENTE HOSPITALAR: CORPOS INFANTIS E EXPERIÊNCIAS

Deise Micheli Meith
Silvane Fensterseifer Isse

Resumo: Mesmo com os esforços de distintos campos de conhecimento, especialmente o da saúde, para tornar o corpo durável, a doença e o envelhecimento mostram que ele tem limites. No momento em que o corpo adocece, percebe-se o quão vulnerável é o ser humano. Adoecer significa mudança. Mudança que atinge a rotina e os hábitos dos sujeitos. O presente estudo tem como objetivo tecer algumas reflexões acerca do corpo infantil no ambiente hospitalar, visando a compreender como é a experiência corporal de crianças enquanto hospitalizadas. Para tal reflexão, faz-se necessário conhecer o modo como as crianças estão agrupadas no ambiente hospitalar a ser investigado, qual é o espaço de movimento disponível para as crianças, de que forma o espaço físico é organizado, como é a rotina desses corpos. Trata-se de uma monografia do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. A pesquisa está sendo realizada em um hospital situado no município de Teutônia/RS. Como metodologia de pesquisa está sendo utilizada a cartografia, tomando como base autores como Costa (2010), Deleuze (1995) e Kastrup e Passos (2013), que apresentam a cartografia como uma forma de pesquisa comprometida com o processo de criação, as intensidades, as vivências, as experimentações e a atenção. A pesquisa de campo foi realizada nos meses de janeiro e fevereiro de 2015. Os participantes da pesquisa são crianças com idades entre 2 e 12 anos, hospitalizadas ou aguardando atendimento no hospital. Ao final dos dois meses, foram realizadas dezesseis entradas da pesquisadora no território para observação, cada uma delas com duração em torno de cento e cinquenta minutos. No total foram onze crianças participantes, sendo que algumas foram observadas mais de uma vez em função das características de sua internação e disponibilidade da pesquisadora. Embora o trabalho de campo já esteja concluído, as análises dos encontros e dados produzidos, que foram registrados em diário de campo, ainda estão em fase inicial, o que justifica a ausência de resultados cerrados. Entretanto, foi possível perceber que há uma fala bastante recorrente entre as crianças e, especialmente, dos adultos acompanhantes, queixam-se da falta de estratégias para otimizar o tempo em que estão no hospital. Não há nada lúdico para as crianças, a não ser algumas imagens pintadas na parede. Outro fator que incomoda, principalmente as crianças, é o silêncio exigido. No entanto, criança e silêncio no mesmo ambiente entram em atrito diversas vezes.

Palavras-chave: Corpo. Criança. Contexto hospitalar. Experiência.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar (documento digitalizado, não publicado pelo autor). 2010.

DELEUZE, Gilles. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. Revista Psicologia Fractal, Niterói, v. 25, n. 2, p. 263-280, mai./ago.2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/04.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2014.

EXPLORAÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA USANDO A MODELAGEM MATEMÁTICA EM DIFERENTES CONTEXTOS

Márcia Jussara Hepp Rehfeldt
 Wolmir José Böckel
 Italo Gabriel Neide
 Maria Madalena Dullius
 Gustavo Adriano Winder

Resumo: Este estudo tem por objetivo apresentar os resultados oriundos de algumas práticas de Modelagem Matemática desenvolvidas na pesquisa Tendências no Ensino, especificamente no subgrupo que investiga a Modelagem Matemática. As atividades foram desenvolvidas com diferentes grupos como bolsistas de Iniciação Científica que integram a pesquisa, alunos participantes da Feira de Ciências e discentes do Ensino Médio. O cerne da pesquisa está em elaborar, desenvolver e analisar propostas de ensino envolvendo Modelagem Matemática, com características de Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 2003). Para executar as ações previstas na pesquisa, inicialmente são estudadas as situações-problema que são obtidas do cotidiano dos pesquisadores. Estas são discutidas e problematizadas nas reuniões com o intuito de verificar sua potencialidade. Neste sentido, os bolsistas de iniciação científica usualmente são os que inicialmente solucionam o problema. Em resposta ao desenvolvimento, questionamentos e soluções propostas, o grupo de professores, em parceria com os referidos bolsistas, planeja as atividades envolvendo Modelagem Matemática. Assim, foram realizadas duas atividades. A primeira delas foi a modelagem do piso de um aprisco utilizando diferentes tipos de enripamento com distanciamento de 2 cm entre as madeiras. Esta atividade foi desenvolvida com alunos do Ensino Médio que participaram da Feira de Ciências da Univates, oriundos de diferentes escolas públicas e privadas. A segunda situação-problema consistiu em analisar e propor o menor custo para a cobertura de um telhado utilizando telhas de fibrocimento e foi realizada com alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola privada localizada no Vale do Taquari. Em ambas as situações o problema foi apresentado aos alunos pelos professores. No entanto, na primeira prática, os dados necessários para solucionar o problema foram sendo disponibilizados aos alunos, caracterizando um ambiente de aprendizagem em Modelagem Matemática que Barbosa (2001) denomina de Nível 1, no qual o professor propõe o problema e fornece os dados, cabendo aos alunos propor a solução. Na segunda prática, por ter sido desenvolvida por um período mais longo – três semanas – coube aos alunos a coleta de dados para solucionar a situação-problema. Desta forma, esta prática pode ser caracterizada, de acordo com Barbosa (2001), como sendo Nível 2, pois os dados foram coletados pelos próprios alunos no decorrer da investigação. Como resultado observou-se, em ambas as situações, a predisposição em aprender Matemática. Os alunos manifestaram de forma oral e por escrito que aprender matemática desta maneira é mais interessante, pois eles vislumbram a aplicabilidade da mesma em situações cotidianas.

Palavras-chave: Modelagem Matemática. Situações-problema. Aprisco. Telhas de fibrocimento.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BARBOSA, J. C. Modelagem matemática e os professores: a questão da formação. *Bolema*, Rio Claro, n. 15, p. 5-23, 2001.

MODELAGEM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA O 5º ANO

Magáli Schuster Kuhn
Ieda Maria Giongo

Resumo: Este trabalho relata algumas ações de uma pesquisa intervenção, em andamento, que tem como foco a Modelagem Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha da temática se deu tendo em vista que existem poucos estudos realizados neste foco e que estejam direcionados aos primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme constatado nas buscas realizadas no Banco de Teses do Portal da Capes e Biblioteca Digital UNIVATES. A questão de pesquisa - quais as possibilidades e limitações de uma prática pedagógica investigativa efetivada em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental tendo como aportes teóricos estudos do campo da Modelagem Matemática - delineou os objetivos que se constituem em avaliar as contribuições da prática pedagógica na reflexão crítica do aluno frente a questões sociais; promover nos discentes a capacidade de fazer uso de conhecimentos vinculados à disciplina de Matemática em outras áreas do conhecimento, e em situações cotidianas bem como contribuir para a disseminação de conhecimentos relativos à modelagem matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O referencial teórico está alicerçado em conceitos e contribuições de Biembengut e Hein (2005), Barbosa (2001, 2004), Silva e Barbosa (2011) e Silva, Barbosa e Oliveira (2013). Os conteúdos matemáticos abordados emergirão a partir de temas de interesse dos estudantes, evidenciados por meio de diálogos efetivados no início da referida prática, que ocorrerá nos meses de março e abril de 2015 em uma escola pública da região do Vale do Taquari, RS. Por conta do referencial teórico escolhido para sustentar a pesquisa intervenção, a metodologia de investigação caracteriza-se por ser de natureza qualitativa e o material de pesquisa se constituirá em diário de campo da professora pesquisadora, filmagens da prática pedagógica e material escrito e produzido pelos alunos. Almeja-se que os resultados provenientes da pesquisa, por um lado, promovam movimentos de ruptura no currículo escolar de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, por outro, mostrem a produtividade da perspectiva da Modelagem Matemática nos processos de ensino e de aprendizagem desta disciplina.

Palavras-chave: Matemática. Modelagem Matemática. Prática Pedagógica Investigativa. Anos Iniciais.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. C. Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. Anais... Rio Janeiro: ANPED, 2001. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/espmat/disciplinas/funcoes_modelagem/modulo_I/modelagem_barbosa.pdf> Acesso em: 5 de agosto de 2014, às 14h53min.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Modelagem Matemática na sala de aula. In: VIII Encontro Nacional de Educação Matemática – Minicurso GT 10 – Modelagem Matemática. Anais... Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2004. Disponível em <<http://www.sbemrasil.org.br/files/viii/pdf/10/MC86136755572.pdf>> Acesso em: 5 de agosto de 2014, às 14h56min.

BIEMBENGUT, Maria Salett; HEIN Nelson. Modelagem matemática no ensino. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Jonson Ney Dias da; BARBOSA, Jonei Cerqueira. Modelagem Matemática: as discussões técnicas e as experiências prévias de um grupo de alunos. Bolema, Rio Claro (SP), v. 24, nº 38, p. 197 a 218, abril 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2912/291222086009.pdf>> Acesso em: 5 de agosto de 2014, às 15h09min.

SILVA, Maiana Santana da; BARBOSA, Jonei Cerqueira; OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de. Materiais curriculares educativos sobre Modelagem Matemática e a recontextualização pedagógica operada por professores iniciantes. Revista Iberoamericana de Educación Matemática. Número 34, Junio de 2013, páginas 47-67. ISSN: 1815-0640. Disponível em: <<http://www.fisem.org/www/union/revistas/2013/34/archivo7.pdf>> Acesso em: 5 de agosto de 2014, às 15h04min.

O TEMPO/ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR REFLEXIVO FRENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Letícia Luz Rodrigues

Danise Vivian

Resumo: O presente trabalho de TC do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES tem como objetivo geral analisar a relação tempo/espaço na Educação Infantil, especificamente, nas práticas educativas promovidas no último ano de escolarização desta etapa de formação em escolas públicas e privadas de um município do Vale do Taquari/RS. A escolha por estes espaços diferenciados para análise surgiu a partir de um olhar crítico da experiência profissional nestas diferentes redes de ensino, nas quais se observou uma diferenciação em suas práticas pedagógicas. Justamente por isso, este estudo procurou fundamentar os seguintes objetivos específicos: (a) identificar como as escolas, da rede pública e privada de um município da região do Vale do Taquari/RS, organizam os seus tempos e os seus espaços pedagógicos nas ações promovidas para o último ano da Educação Infantil; e (b) compreender o uso do tempo e do espaço nas propostas do último ano de formação da educação infantil nos espaços investigados. Este estudo fundamentou-se em autores como Barbosa (2006), Harvey (2005) e Elias (1998). Este tem destacado que vivemos, atualmente, em uma sociedade escravizada pelo relógio, por um tempo que se dissolve e que se evidencia nas práticas escolares. O uso do tempo ou o que se faz dele no processo educacional torna-se uma preocupação no universo da educação e configura-se como uma prática que também tem intencionalidades pedagógicas. Esta pesquisa, que se encontra em andamento, valeu-se como forma de coleta de dados, de um resgate bibliográfico sobre as noções de tempo, espaço e educação infantil, de observações em duas escolas da rede pública e duas escolas da rede privada de um município do Vale do Taquari/RS, e de entrevistas com quatro professoras dos últimos anos de formação da Educação Infantil das turmas observadas, duas delas da rede públicas e outras duas da rede particular de educação. Como resultados parciais esta pesquisa aponta que as escolas fazem uso diferenciado do uso do tempo e do espaço em suas práticas educacionais, mas que estes usos correspondem a processos de diferentes aprendizagens.

Palavras-chave: Tempo. Espaço. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria C. Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Zahar, 1998

HARVEY, David. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

FORMAÇÃO DE INVESTIGADORES ATRAVÉS DE EXPERIMENTOS INTERATIVOS

Amanda Gabriele Rauber
Italo Gabriel Neide
Maria Madalena Dullius
Marli Teresinha Quartieri
Adriana Belmonte Bergmann

Resumo: O ensino das Ciências, em especial Física, Química e Matemática, em diversos contextos ocorre de maneira desarticulada, distante do cotidiano dos alunos. O modelo tradicional de ensino faz com que os alunos se desinteressem pelo conteúdo trabalhado, o que causa uma limitação nos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Melo (2000), uma proposta de ensino de Ciências que não leve em conta o interesse e a curiosidade dos alunos não pode sequer ser considerada “ensino de Ciências”. Atividades experimentais, simulações e ferramentas tecnológicas podem ser uma tática de ensino que conecta dinamicamente os cursos de Ciências com o cotidiano do aluno. É perceptível que as tecnologias têm se tornado ferramentas mediadoras nos processos de ensino e de aprendizagem. Dentro deste contexto, está sendo desenvolvido um projeto de pesquisa, que faz parte do Programa de Iniciação em Ciências, Matemática, Tecnologias Criativas e Letras – Picmel, com apoio da Fapergs, intitulado “Formação de Investigadores a Partir de Experimentos Interativos”. A pesquisa é de cunho qualitativo, e conta com a assistência de professores de Matemática, Química e Física da Educação Básica, além de alunos do Ensino Médio que atuam como bolsistas Júnior. Os integrantes participam de encontros para discussões teóricas, planejamento e realização de atividades de experimentação, onde a própria experiência dos professores e alunos é utilizada como fonte de análise. Em um primeiro momento, são investigadas as possibilidades de realizar atividades experimentais, explorando conteúdos de Matemática, Química e Física. As atividades são analisadas pelos bolsistas de Iniciação Científica, professores e bolsistas Júnior. Durante esse estudo, são avaliados os impactos da atividade, tanto na prática pedagógica dos professores, quanto na construção do conhecimento pelo aluno. Os experimentos são trazidos pelos bolsistas Júnior, que guiam os colegas na realização do experimento. Ao final de cada encontro, alunos e professores registram suas impressões em diários, utilizados para avaliar o impacto da pesquisa. Os experimentos que causaram melhor impressão até o momento foram transformados em produções técnicas, que foram reunidas em dois livros. Percebe-se que os experimentos proporcionam uma aproximação entre conceitos aprendidos em sala de aula com fenômenos cotidianos. Até o final da pesquisa, pretende-se estimular os alunos participantes a aproximarem-se de atividades científicas e tecnológicas, bem como contribuir com a formação de investigadores. Além disso, as ações apresentam potencial para contribuir com a melhoria do ensino das disciplinas relacionadas à área das Ciências Exatas e incentivar a popularização da ciência e tecnologia.

Palavras-chave: Formação de Investigadores. Experimentos Interativos. Física. Química. Matemática

Agências: Fapergs

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

MELO, M. R. Ensino de Ciências: uma participação ativa e cotidiana. Net. Maceió. 2000. Disponível em: <http://www.rosamelo.hpg.com.br>.

O DESAFIO DA MONITORIA: NUANCES DA APRENDIZAGEM

Juliana Flores
 Miriam Ines Marchi
 Eniz Conceição Oliveira
 José Claudio Del Pino

Resumo: Este trabalho faz parte do projeto Atividades de Monitoria para o Ensino de Ciências no nível fundamental e médio fomentado pela FAPERGS (Fundação de apoio à pesquisa do Rio Grande do Sul) e CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior), inserido na pesquisa Institucional “Tendências no Ensino” e está vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas e ao Mestrado Acadêmico em ensino do Centro Universitário UNIVATES. As atividades ocorreram em parceria com duas escolas públicas do Vale do Taquari, uma Estadual de Ensino Médio com estrutura curricular organizada no ensino politécnico, outra, Municipal de Ensino Fundamental que tem como estrutura curricular em ciclos de formação. A monitoria foi desenvolvida por seis estudantes e dois professores para avaliar o desenvolvimento de competências e habilidades, tais como: dominar linguagens, compreender fenômenos, construir argumentações, elaborar atividades nas aulas de ciências e de química. O estudo tem como objetivo compreender as aprendizagens significativas, nas análises conceituais das produções do conhecimento, geradas nas atividades de monitoria em situações não formais de ensino. Segundo Claxton (1992) a ciência e suas criações, se faz necessário uma familiarização e compreensão da ciência por parte do aluno. A monitoria na escola básica é uma opção de estratégia para a melhoria do ensino, através do estabelecimento de práticas e experiências pedagógicas que visem fortalecer a articulação entre teoria e prática. Para Ausubel (1976) o principal no processo de ensino é que a aprendizagem seja significativa. Isto é, o material a ser aprendido, deve ter significado para o aluno. Trata-se de um estudo qualitativo com os seguintes instrumentos de coleta de dados: relatórios, resumos, entrevistas, filmagem, gravação e fotografias. A análise dos dados se deu através do estudo de caso base (Lüdke et al., 1986) que nos diz que a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Após uma análise das categorias será utilizada a análise textual discursiva, conforme as proposições de Moraes e Galiazzi (2011). As atividades englobaram a área de física, química e meio ambiente. Conforme relatos dos estudantes com a monitoria superaram dificuldades na escrita, compreensão, entendimento de leituras e aprimoraram suas habilidades nas apresentações de trabalhos. Nas entrevistas relatam que houve melhoras no processo de aprendizagem e estão satisfeitos com seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Monitoria; pesquisa; aprendizagem.

Agências: CAPES e FAPERGS

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. (1976) Psicologia educativa: um ponto de vista. México: Editorial Trillas.

CLAXTON, G. Educar mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela. Madrid: Editorial Visor, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. Editora UNIJUI: Ijuí, 2011.

DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS METODOLOGIAS ATIVAS

Alessandra Mocellim Gerevini

Thais Rodriguez Trindade

Miriam Ines Marchi

Rogério José Schuck

Silvana Neumann Martins

Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen

Resumo: Considerando a educação atual, é imperioso que o educador busque as aprendizagens essenciais dos educandos: aprender a conhecer, aprender a fazer, a viver juntos e com os outros e aprender a ser (BEHRENS; JOSÉ, 2001). Na medida em que vivemos em um mundo de mudanças rápidas, o importante não são apenas os conhecimentos ou ideias, nem os comportamentos corretos e fáceis que se espera formar, mas, sobretudo o aumento da capacidade de um estudante participante e agente da transformação social que detecta os problemas reais e busca soluções originais e criativas (BORDENAVE, 1983). A concepção de uma prática pedagógica baseada em uma visão ampla, crítica e reflexiva, presume uma construção que atenda aos pressupostos do paradigma emergente, que tem a produção do conhecimento como eixo fundamental e cujo foco central é a aprendizagem (DELORS, 1998). Neste ponto, inserem-se as metodologias denominadas ativas e inovadoras, norteadas pela busca do protagonismo do estudante, onde ele é o centro do processo de ensino e de aprendizagem. O presente estudo insere-se na pesquisa institucional denominada: “Mestrado para a formação de docentes: um lócus de (re)construção e aprendizagem”, desenvolvida no Centro Universitário UNIVATES. Objetiva-se analisar as práticas pedagógicas docentes quanto ao uso de metodologias inovadoras em sua prática docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizando-se como estudo descritivo e de campo. Para a coleta de dados foram entrevistados cinco mestrados do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas, da Univates, utilizando-se um roteiro semiestruturado com questões que versavam sobre formação e experiência docente, concepções e práticas pedagógicas. A análise inicial das respostas está sendo realizada através de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Observou-se a partir da análise das respostas que os professores entrevistados já ouviram falar em metodologias ativas, sabendo conceituá-las de forma mais superficial. Dois deles procuram de alguma maneira utilizar estas metodologias em sala de aula, enquanto os outros não fazem uso destas metodologias nas suas práticas pedagógicas. Um dos professores cita ter conhecido estas metodologias somente enquanto aluno do mestrado e apenas um considera o professor como centro dos processos de ensino e de aprendizagem. Relataram que reconhecem a necessidade de buscar a autonomia dos estudantes em sala de aula, por meio de atividades investigativas. No entanto, registram a escassez de estudos direcionados para a área e de tempo nas escolas para a discussão e proposição de alternativas inovadoras, na busca do protagonismo do aluno.

Palavras-chave: Metodologias inovadoras. Ensino. Protagonismo do aluno.

Agências: UNIVATES/CNPq

Instituição: UNIVATES

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A.; JOSÉ, E. M. A. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. Revista Diálogo Educacional. V. 2, n. 3, p. 77-96, jan./jun. 2001.

BORDENAVE, J. D. O que é participação. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DELORS, J. et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: UNESCO, 1999.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. (orgs.). Análise Textual Discursiva. Ijuí: Unijuí, 2007.

APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS POR EDUCADORES E EDUCANDOS E A INICIAÇÃO À PESQUISA

Diógenes Gewehr
 Fernanda Cornelius
 Patrícia Kroth
 Caroline Ritter
 Emília Bersch Schmidt
 Raiani Eduarda Sander
 Bruno Arthur Crone
 João Gabriel Hentges Vasco
 Lucas Aguiar Rodrigues
 Rogério Schuck
 Silvana Neumann Martins
 Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen

Resumo: Atualmente, observa-se que um dos grandes desafios para o ensino está em desenvolver a autonomia dos educandos, principalmente considerando o processo de iniciação à pesquisa. Para tanto, é necessário romper com o método formal de ensino focado na simples memorização, familiarizando o estudante com o processo de pesquisa. Assim, o professor deve promover a investigação, a experimentação e a discussão ao invés de realizar apenas um repasse de conteúdos (PAVÃO et al., 2003; SCHIEL, 2005). O presente estudo insere-se no projeto denominado: “Metodologias ativas de ensino e aprendizagem na Educação Básica, buscando a Iniciação à Pesquisa”, vinculado ao Programa de Iniciação em Ciências, Matemática, Engenharias, Tecnologias Criativas e Letras – PICMEL/CAPES/FAPERGS. Busca ampliar e aprofundar os estudos sobre técnicas e práticas pedagógicas inovadoras de ensino, acompanhamento das aprendizagens construídas por educadores e educandos, e sua iniciação à pesquisa. Realiza-se numa perspectiva de análise qualitativa, seguindo objetivos descritivos e exploratórios, considerando-se uma pesquisa-ação. Está sendo desenvolvida em uma escola de ensino fundamental do Município de Arroio do Meio/RS/Brasil, com duas turmas de alunos do 7º e 8º anos. Os professores pesquisadores, participantes deste estudo, estão desenvolvendo atividades que englobam o desenvolvimento de competências e habilidades, formação intelectual, autonomia, interpretação e linguagem, buscando à iniciação à pesquisa dos educandos, norteados por metodologias ativas de ensino e de aprendizagem. Uma das principais fontes de informações neste estudo é o portfólio reflexivo – método ativo que enfoca o sujeito, tornando-o reflexivo e construtor da sua experiência pedagógica, possibilitando a reflexão sobre os fatos vivenciados, com seus múltiplos significados (RIBEIRO et al. 2009), produzidos pelos professores e alunos envolvidos. O portfólio está sendo analisado segundo a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Pretende-se durante o estudo envolver os alunos em atividades de pesquisa e experimentação, buscando contribuir com a formação de investigadores, incentivando talentos potenciais em Ciências (BORDENAVE; PEREIRA, 2011). O principal resultado esperado é contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da área de Ciências. Acredita-se que esta proposta tornará a aprendizagem motivadora, contribuindo para a elaboração de conceitos próximos ao que se propõem em Ciências, preparando desta forma, os alunos para a iniciação à pesquisa na escola.

Palavras-chave: Iniciação à pesquisa. Ensino de Ciências. Ensino Fundamental. Portfólio reflexivo.

Agências: CAPES/FAPERGS

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. Estratégias de ensino-aprendizagem. 31.ed. Petrópolis. Vozes, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Unijuí, 2011.

PAVÃO, A.C. et al. Tempos de aprendizagem. Recife, Editora UFPE, 2003.

RIBEIRO, P.R.C. et al. A produção de portfólios reflexivos como prática avaliativa na formação inicial de professores de Ciências e Biologia. VII Enpec. Disponível em:

<<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1358.pdf>>. Acesso em 24 jun. 2014.

SCHIEL, D. (org.). Ensinar Ciências na escola. São Carlos. Ed. CDCC USP, 2005.

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: POSSIBILIDADES PARA UMA PESQUISA

Cláudia Schvingel
Ieda Maria Giongo
Angélica Vier Munhoz

Resumo: A proposta do Ensino Médio Politécnico é apresentada a sociedade gaúcha no ano de 2011, por meio de dois documentos base: Proposta Pedagógica e Educação Integral ao Ensino Médio, 2011-2014 e o Regimento Referência, 2012. Uma das ideias centrais da referida proposta apresenta o princípio do ensino pela pesquisa motivado e orientado pelos professores. Por conta disso, inúmeras foram as manifestações das comunidades escolares provocadas pela proposta, o que possibilitou a emergência de uma investigação de Mestrado. Esta é fruto de um trabalho de dissertação do Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, de Lajeado, RS. A pesquisa encontra-se teoricamente fundamentada em algumas noções advindas do pensamento de Michel Foucault (2008, 2012) e seus comentadores, tais como enunciado, discurso e emergência. Os objetivos estão assim delineados: investigar como o ensino pela pesquisa se constituiu como princípio pedagógico da proposta; analisar o que dizem os documentos sobre a pesquisa escolar e evidenciar as enunciações de um grupo de professores sobre o Ensino Médio Politécnico. O referencial teórico que sustenta a metodologia de pesquisa está alicerçado nas teorizações de Sandra Mara Corazza (2002a, 2002b), acerca da relação professor, pesquisa e ensino. A investigação - de cunho qualitativo - foi efetivada por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas e posteriormente transcritas com duas professoras da 3ª Coordenadoria Regional de Educação e o Secretário da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, bem como pela técnica de grupo focal com um grupo de professores de uma Escola Estadual da região do Vale do Taquari/RS, análise dos documentos base Proposta Pedagógica, Regimento Referência, demais documentos pertinentes e diário de campo da pesquisadora. Ao analisar estes materiais foi possível, dentre outras, constituir a unidade de análise "A pesquisa como princípio pedagógico desenvolvida no Seminário Integrado", a qual apresenta reflexões provenientes desta disciplina para o currículo das escolas de Ensino Médio. Desta forma, espera-se que esta investigação possa contribuir para as discussões referentes às questões vinculadas a pesquisa escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio Politécnico. Seminário Integrado. Pesquisa. Professores.

Agências: FAPERGS/CAPES

Instituição: Centro Universitário UNIVERSITÁRIO

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 a. p. 105-131.

_____. Pesquisa – ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwides (Orgs.). Professora Pesquisadora uma práxis em construção. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 b. p. 53-66.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008.

_____. A ordem do discurso. Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

UMA PROPOSTA PARA TODOS

Camila Dias Lopes
Renan Montichel Lanau
Fernanda Gomes Teixeira
Annelise Salomao Goulart
Juliana Costa Mattos

Resumo: A construção desta aula passou por um momento de reflexão da professora com a participação dos bolsistas do PIBID Educação Física, onde estes pretendiam realizar uma atividade motivacional onde incluísse um aluno com uma limitação motora. A proposta inicial consistia em fazer com que os alunos acertassem com a bola de basquete a cesta, sendo este o ápice da atividade, que foi escolhida por ser uma das preferências deste aluno e também objetivo da nossa proposta de inclusão e motivação do mesmo, tendo respaldo de Staimback e Staimback (1999) que diz que o educador pode desempenhar um importante papel na percepção dos alunos quanto a suas potencialidades e limitações.

Ao observar a aula, nós bolsistas do PIBID constatamos que tanto este aluno quanto os outros desempenharam a atividade proposta com igualdade e motivação e não percebemos dificuldade ou diferenciação tanto por parte dos colegas quanto do próprio aluno que se mostrou durante todo o tempo incluído e motivado. Segundo Murray (1983), as diferenças de motivação podem explicar diferenças de desempenho e envolvimento entre os alunos, considerando também evidente que os conceitos de motivação humana têm influências penetrantes em nossa vida. Sabendo que o que desperta o interesse no aluno para a aula é um dos principais papéis do professor, acreditamos que a motivação parta do desafio que o aluno tem de enfrentar, é mais uma questão de mostrar pra si que consegue do que para os outros, e a cada vez que o aluno supera um desafio isso o torna mais motivado a seguir superando os prováveis obstáculos que ele terá. A forma como as atividades são propostas e pensadas pelo professor são de fato o principal alvo de inclusão e motivação dos alunos para que a aula ocorra com sucesso. Para isso, é fundamental que seja conhecido o processo de aprendizagem, a formação continuada do professor constituindo-se como pesquisador de sua própria prática pedagógica (CARVALHO, 1997).

Palavras-chave: Motivação. Inclusão. Prática Pedagógica.

Agências: CAPES. PIBID

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande. Escola Superior de Educação Física - ESESF

REFERÊNCIAS

MURRAY, E.J. Motivação e Emoção. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

STAIMBACK, S.; STAIMBACK, W. Inclusão: Um guia para educadores. Porto Alegre, Artmed, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. Temas em educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eixo Temático: Alfabetização e letramento

GÊNEROS TEXTUAIS: A ARTE DE ESCREVER

Daiane Mezaroba
 Deise Micheli Meith
 Janete Teresinha Ferrari
 Fabíola Regina Eckert
 Juliana Silveira de Àvila
 Leila Berwanger
 Fabiane Olegário

Resumo: O presente estudo faz parte de um projeto acerca da leitura e escrita no qual foi desenvolvido em uma escola da rede estadual de ensino do município de Lajeado, por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do subprojeto Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. Num primeiro momento buscou-se aprofundamento teórico sobre os processos de leitura e de escrita. O referencial teórico abordado apresenta algumas reflexões de Lois (2010), o qual destaca as contribuições que a leitura oferece no que diz respeito à vida social, o conhecimento adquirido e o desmantelamento dos territórios que o sujeito leitor é capaz de realizar. Almeida (2006) discorre sobre um possível processo de libertação e de identificação do homem e é por essa identificação, que o sujeito tende a sofrer transformações desmedidas, pois o mundo é descortinado no momento em que o ato de ler se efetiva. Ferreiro e Teberosky (1991) defendem a importância do aprendiz ser exposto ao mundo da escrita desde muito cedo, por meio da participação em práticas diferenciadas e também sociais de leitura e escrita. As atividades foram desenvolvidas com as turmas do 4ª e 5ª ano do ensino fundamental, durante os primeiros períodos da aula, com a duração de 2 horas, com o intuito de oportunizar situações e vivências que possam auxiliar no aprimoramento das aprendizagens. Para tanto, o grupo de bolsistas desenvolveu um projeto pedagógico contemplando momentos de produção individual e coletiva, com situações lúdicas, de leitura, interpretação de diferentes gêneros, sem esquecer o desenvolvimento da oralidade. As atividades oportunizadas motivaram os alunos, facilitando a apropriação do conhecimento. Dentre as atividades propostas, destacaram-se momentos de escritas de poesias, criação de teatros e atividades em espaços alternativos que a escola oferece. Nesse período, as bolsistas interagem com os alunos realizando atividades previamente selecionadas. O projeto foi avaliado durante a execução com a participação dos envolvidos.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Contexto escolar

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. A Produção de Textos nas Séries Iniciais: Desenvolvendo as competências de escrita. 2. ed. rio de Janeiro: Wak, 2006.

LOIS, Lena. Teoria e Prática da Formação do Leitor: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre. Artmed. 2010.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

AÇÕES PREVENTIVAS AO CONSUMO DE DROGAS APLICADAS NA E.E.E.F SÃO RAFAEL, CRUZEIRO DO SUL

Letícia Rodrigues Vieira

Ana Paula Saldanha dos Santos

Ângela Maria Dullius Diehl

Orientador: Temis Regina Jaques Bohrer

Resumo: A adolescência é atribuída a um período de constante mudança na realidade social do menor, podendo ser considerada um fator de risco quando se trata de drogas, onde a prevenção é um tema a ser trabalhado de forma insistente. Sendo a droga parte da realidade social, cabe também à escola contribuir nesse processo de prevenção e ação, com os pais. Incluir métodos ativos de discussão, diálogo e atividades dinâmicas proporciona aos alunos a aquisição de habilidades e experiências que tenham efeito informativo e protetor. O estudo teve como proposta desenvolver atividades na Escola, através da elaboração de um projeto de ação e prevenção ao uso de drogas entre crianças e adolescentes. A Escola Estadual de Ensino Fundamental São Rafael está localizada no município de Cruzeiro do Sul/RS, sendo caracterizada como escola do campo. O Projeto “Drogas” foi planejado e desenvolvido em duas etapas, com o propósito de alertar e prevenir os alunos quanto ao consumo de drogas lícitas e ilícitas, destacando as consequências do uso frequente e abusivo para o indivíduo, a família e a sociedade. Inicialmente houve a socialização do conhecimento prévio dos alunos, relacionando-o com o conteúdo e com ações cotidianas. Após apresentações dos pibidianos com o teatro, com o objetivo iniciar um estudo preventivo, relacionando “Drogas” ao conteúdo de química, foram aplicadas metodologias diferenciadas: jogos, cartilhas e júri simulado da bebida alcoólica. A segunda etapa do projeto consistiu em trabalhar de forma integrada o tema com a Escola e a comunidade, com enfoque na participação ativa de pais e alunos. Durante o planejamento e a execução das atividades, foi possível apontar que a escola, é o veículo fundamental de execução de programas preventivos. A execução do projeto na escola São Rafael permitiu aos bolsistas e ao grupo de professores unir a comunidade e aproximar mais os pais e responsáveis pela prevenção, resgatando valores sociais e familiares. O papel assumido direta e indiretamente pela escola destacou a importância de incentivar a autonomia da criança e do adolescente, desenvolvendo ações preventivas independente do consumo. É de extrema importância que os futuros educadores estejam preparados para dar continuidade ao trabalho de prevenção entre crianças e adolescentes. O projeto “Drogas” contribuiu para expandir, não apenas o conhecimento sobre o assunto e sua abordagem em sala de aula e na comunidade, mas ajudou a reforçar os valores sociais e pedagógicos, interagindo PIBID e escola e renovando seu vínculo com a mesma.

Palavras-chave: Drogas. Prevenção. Projeto.

Instituição: Univates

REFERÊNCIAS

Galduróz, J. C. F. et al. (2004). V Levantamento sobre o uso de drogas entre estudantes do ensino fundamental e médio 27 capitais brasileiras. São Paulo: Centro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas – CEBRID

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. Cadernos Cedes, v. 19, nº 47. Campinas, dezembro/1998.

CRUZ, Tadeu. Gerência do Conhecimento. São Paulo: Cobra, 2002.

FONSECA, Marília Saldanha da. Como prevenir o abuso de drogas nas escolas? Psicol. Esc. Educ. (Impr.) [online]. 2009, vol. 10, n. 2, pp. 339-341. ISSN 1413-8557.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eixo Temático: Currículo e interdisciplinaridade

DAS FLANÂNCIAS: IMPRESSÕES E AFECÇÕES DE UM TERRITÓRIO DE PESQUISA

Jose Alberto Romaña Díaz
Ana Paula Crizel

Resumo: Este trabalho relata a visita realizada, em novembro de 2014, em uma escola colombiana que possui um projeto experimental de educação. Esta escola é um dos espaços que fazem parte das investigações da pesquisa “*O currículo em espaços escolarizados e não escolarizados no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o aprender e o ensinar*”, que é desenvolvida pelo Grupo de pesquisa *Currículo, espaço, movimento* (CEM, UNIVATES, CNPq), ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino/UNIVATES. O objetivo da visita de estudos foi tecer uma maior aproximação dos bolsistas de pesquisa com a escola e também da escola com a própria pesquisa. O que orientou a estada dos bolsistas no território de investigação foi a noção de cartografia que é desenvolvida por Deleuze e Guattari (1995). Esta visita ocorreu sem roteiros pré-definidos, já que a proposta era instalar-se sobre as linhas que percorrem o espaço de investigação, vivê-las e recolher impressões, afecções, material para continuar pensando as questões curriculares que atravessam este espaço e a pesquisa. Um estar ali ao modo do flâneur de Baudelaire (2009) aquele que caminha sem rumo porque não está indo a nenhum lugar, seu estar ali é a própria passagem, e enquanto anda, recolhe, capta de maneira sensível aquilo que continua a movimentar este andar. Das impressões e afecções recolhidas a partir desse misturar-se ao espaço e aos integrantes da escola (estudantes, professores, pessoal administrativo, pais, especialistas, pessoas da vizinhança) os bolsistas da pesquisa foram atravessados pelos fluxos e refluxos existentes naquele espaço, mesmo assumindo um olhar perspectivado (NIETZSCHE, 1998). Este andar errante não teve intenções de encontrar uma suposta verdade sobre o currículo ou ainda decalcar sobre a escola uma determinada imagem de currículo. Em meio ao andar sobre as linhas algumas palavras retumbam com maior intensidade - liberdade, autonomia, inovação, autorregulação, protagonismo, controle - palavras que nos convidam a pensar acerca das vivências que se tecem nesta escola e sua interlocução com o currículo

Palavras-chave: Território. Flâneur. Pesquisa. Impressões.

Agências: CNPq

Instituição: UNIVATES

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, Charles. Pequenos poemas em prosa. São Paulo: Hedra, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, v. 1, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. Genealogia da moral: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

COMPARTILHANDO CONCEITOS INTERDISCIPLINARES

Priscila Peixoto
 Marina Johann
 Adriana Magedanz
 Nara Scheibler
 Giovana Cenzi

Resumo: No decorrer das transformações que a educação sofre, sente-se a necessidade de modificar também as formas e metodologias de ensino, junto a esse dever, a interdisciplinaridade surge como meio de entrelaçamento, para que determinado conteúdo possa ser trabalhado de diversas formas e com diferentes aproveitamentos. Atualmente, com a popularidade da interdisciplinaridade, observamos várias tentativas de aplicação deste conceito, porém a mesma está sendo confundida e praticada como multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade. Os termos “multi”, “pluri”, “inter” e “trans” – disciplinaridade – são diferentes, tanto na grafia quanto na execução. Segundo Japiassú (1976), a multidisciplinaridade é um “sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; nenhuma cooperação”. Para Pires (1998), a multidisciplinaridade “parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto [...] em que cada uma (das disciplinas) trata de temas comuns sob sua própria ótica”. Já a pluridisciplinaridade, segundo Nicolescu (2000) “ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar”. Com relação à interdisciplinaridade, o mesmo autor defende que nela “ocorre a apropriação de conhecimentos e técnicas específicas, por ambos os campos”. A transdisciplinaridade insere-se na busca atual de um novo paradigma para as ciências da educação, bem como para outras áreas (Almeida Filho, 1997), chama atenção para a potencialização de tendências heterogêneas, seja no campo das subjetividades ou no da produção de conhecimento, abrindo áreas de tensão com as linhas homogeneizantes. Esta escrita tem a intenção de apresentar conceitos envolvendo a interdisciplinaridade e temas afins, abordando a visão de pesquisadores que atuam nos espaços educacionais. Sabe-se que essa nova tendência busca contribuir com as melhorias metodológicas presentes no ambiente escolar. A experimentação de ações interdisciplinares no subprojeto IEM se concretiza como forma de integração entre vários campos do conhecimento, sem ocorrer a fragmentação dos conteúdos. Essa proposta de agregação entre os saberes é citada nos PCN`s como forma de contribuição para o aprendizado do aluno. Para FAZENDA (1993), a interdisciplinaridade causa transformação, pois a partir do ensino interdisciplinar nascem novos objetivos e métodos, que muitas vezes são necessários para uma boa aprendizagem, a qual é possível através da eliminação de barreiras entre as disciplinas e as pessoas. Concluímos que a interdisciplinaridade vem sendo trabalhada como método auxiliar ou como uma forma alternativa de melhorar o aprendizado. Porém, percebe-se que ela ainda não é efetiva dentro das escolas, sendo muitas vezes aplicada de forma paralela à sala de aula, em componentes curriculares específicos, como Seminário Integrado.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Metodologias. Pibid. Prática Docente.

Agências: CAPES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 220 p.

PIRES, M. F. C. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/icse/v2n2/10.pdf>>

ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. Ciência & Saúde Coletiva. II (1-2), 1997.

NICOLESCU, Basarabet al. Educação e transdisciplinaridade. Brasília: Unesco, 2000.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

INTERDISCIPLINARIDADE: O QUE OS ALUNOS PENSAM?

Amanda Riedel
Róger Sullivan Faleiro
Nara Regina Scheibler
Giovana Schramm Cenzi
Adriana Magedanz

Resumo: Este trabalho foi realizado por bolsistas do subprojeto Interdisciplinar Ensino Médio – IEM, que integra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Centro Universitário UNIVATES – PIBID/Univates, tendo como objetivo investigar o que alunos do primeiro ano do ensino médio Politécnico, de uma escola estadual de Educação Básica do município de Lajeado/RS, pensam a respeito das intervenções e dos projetos realizados pelos bolsistas do IEM, durante o ano de 2014. Após as intervenções realizadas, o grupo notou que os estudantes tinham uma visão muito confusa sobre as propostas interdisciplinares que ocorreram no período citado anteriormente. Com isso, surgiu a ideia da organização e aplicação de um questionário, no intuito de melhor compreender as percepções discentes perante as ações interdisciplinares desenvolvidas. É consenso entre os pibidianos do subprojeto supracitado: “para que haja interdisciplinaridade deve haver uma ‘sintonia’ e uma adesão recíproca, uma mudança de atitude frente a um fato a ser conhecido” (FAZENDA, 1993, p. 51). Por isso, buscando compreender o grau de “sintonia” entre bolsistas e alunos, foi proposta a realização de uma pequena pesquisa, que contemplou indagações referentes ao processo de aplicação dos projetos na turma, a presença de diversas disciplinas no planejamento, a atuação dos bolsistas oriundos de diferentes cursos de licenciatura, dentre outras. O grupo IEM sempre buscou interligar, nas intervenções em sala de aula, diversas áreas do saber. Os resultados coletados serviram como aporte avaliativo, constatando que os estudantes consideraram as intervenções e práticas interessantes, porém citaram a interdisciplinaridade como algo ainda bastante confuso e pouco utilizado pelos docentes da escola parceira. Segundo Fazenda (1993, p. 52), “a interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo”. Foi com esta visão que os integrantes do subprojeto IEM realizaram o planejamento pedagógico de 2014 e projetam novas metas para 2015, desejando realmente mudar algumas concepções educacionais, evitando o “tradicional” e estimulando a “inovação”.

Palavras-chave: PIBID. Interdisciplinaridade. Prática docente. Visão discente interdisciplinar.

Agências: CAPES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani. Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro. São Paulo: Loyola, 1993.

INTERDISCIPLINARIDADE: CREDIBILIDADE DE BOLSISTAS MIGRANTES

Cristiane Schneider
 Juliana Grasieli Massmann
 Adriana Magedanz
 Giovana Schramm Cenzi
 Nara Regina Scheibler

Resumo: No seu segundo ano de atuação, o subprojeto Interdisciplinar Ensino Médio – IEM, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Centro Universitário UNIVATES – Pibid/Univates, conta com treze bolsistas dos mais diversos cursos de licenciatura, como: Letras, História, Biologia Educação Física e Ciências Exatas. Além disso, também atuam duas supervisoras, uma da área de Ciências Exatas e outra de Letras, e uma coordenadora, com formação em Matemática. Sendo este um grupo interdisciplinar, buscou-se analisar, sob o olhar das diversas áreas do conhecimento, a experiência praticada ao longo desta caminhada. Considerando que na fase inicial haviam muitas incertezas, agora, mais embasados teoricamente e com a experiência obtida, percebe-se que a interdisciplinaridade é uma opção metodológica viável. Tal premissa vem de acordo com os estudos de Fazenda (1993), “interdisciplinaridade é um fator de transformação [...], pois o ensino interdisciplinar nasce de novos objetivos e métodos de ensino, que são necessários para uma boa aprendizagem, a qual é possível concretizar através da eliminação de barreiras entre as disciplinas e as pessoas.” O presente trabalho tem como objetivo socializar as vivências dentro do subprojeto IEM e as expectativas de confiabilidade adquiridas durante as práticas interdisciplinares desenvolvidas dentro da escola parceira. Nesse sentido, é importante salientar que os resultados oriundos do processo de atuação no programa se edificaram mediante observações, leituras, reflexões, e, principalmente, através das dinâmicas desenvolvidas em sala de aula. Exemplificando a descrição anterior, pode-se mencionar dois projetos desenvolvidos com os estudantes do educandário onde atuam os bolsistas do Pibid/Univates: “Érico x Da Vinci: uma parceria interdisciplinar” e “Pés na Cova: um no cemitério e outro na interdisciplinaridade”, os quais resultaram da credibilidade prática da interdisciplinaridade. Diferentemente das angústias presentes nos primeiros meses de desempenho dos bolsistas, hoje novos olhares e novos caminhos administram nossos trabalhos. Em vez de dúvidas, que antes originavam oposição, temos agora debates, ponderações, idealizações, aprendizados e práticas em torno do que vem a ser uma proposta de fato interdisciplinar.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Experiência. Credibilidade.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia? 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

MORTE NA TEMÁTICA INTERDICISPLINAR

Andressa Silveira Menezes
 Janair Andrea Siebeneichler
 Adriana Magedanz
 Nara Regina Scheibler
 Giovana Schramm Cenzi

Resumo: O subprojeto Interdisciplinar Ensino Médio – IEM, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Centro Universitário UNIVATES – Pibid/Univates, financiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), desenvolveu em 2014 atividades em parceria com a Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo, localizada na cidade de Lajeado/RS. Essas atividades foram aplicadas em três turmas de primeiro ano do Ensino Médio diurno. Dando início as atividades interdisciplinares, o subprojeto supracitado realizou três grandes propostas de intervenção em sala de aula, uma delas intitulada “Pés na Cova: um no Cemitério e outro na Interdisciplinaridade”, que serve de suporte para esta escrita. O objetivo principal foi instigar e proporcionar novas visões referentes a uma temática pouco explorada por profissionais da educação, por ser um tema delicado para ser tratado em sala de aula. Os pibidianos do IEM realizaram um trabalho tratando tal assunto de uma forma mais amena, desenvolvendo diversas tarefas relacionadas com a morte, como escritas, dinâmicas ofertadas de forma lúdica, apresentações de esquetes, momentos de reflexão através de música e rodas de conversa, visita aos cemitérios locais, dentre outras. A metodologia utilizada gerou repercussão na escola, envolvendo tanto os discentes das três classes de aplicação, quanto os docentes das diversas disciplinas que compõe o currículo daquele nível de ensino. O resultado extrapolou as metas previstas, uma vez que alguns professores continuaram o estudo abordado após o encerramento das atividades do Pibid, principalmente na disciplina Seminário Integrado. Ao concluir as práticas integrantes do planejamento do projeto, os bolsistas reuniram-se em grande grupo e compartilharam a experiência vivenciada, os resultados alcançados, bem como as dificuldades percebidas. Foi possível perceber que a proposta contemplou a interdisciplinaridade, pois, de acordo com THIESEN, “[...] ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento”. Logo, conclui-se que os resultados foram satisfatórios, relacionando trocas de conhecimento vivenciadas.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Pibid. Experiência pedagógica.

Agências: CAPES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, set/dez 2008. p. 546 - 554.

(RE)CONSTRUINDO UM ESPAÇO PARA AVENTURAR-SE NA INTERDISCIPLINARIDADE

Letícia Maria Reis
 Jéssica Naiara Diehl
 Maiara de Souza dos Santos
 Simone Katia Naivert Muller
 Vera Lúcia Mallmann
 Marizabete Ozelame
 Mariane Inês Ohlweiler

Resumo: Este trabalho tem como tema central as atividades desenvolvidas pelo subprojeto Pedagogia I do PIBID/UNIVATES na escola parceira, Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã. As ações foram realizadas através do trabalho coletivo de cinco alunas bolsistas, sob supervisão de uma professora da referida escola, com a participação de quarenta e oito alunos, pertencentes de três turmas do segundo ano do Curso Normal. As atividades tiveram início a partir da elaboração de um projeto, o qual possibilitou compreender e entender as partes de ligação entre as diferentes áreas do conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatando assim possibilidades de ultrapassar o pensar fragmentado. Este projeto foi pensado, discutido e planejado pelo subprojeto, apresentado aos alunos e complementado com as sugestões dos mesmos, sendo assim um trabalho coletivo. Como ação principal destacamos a transformação de uma sala em um espaço pedagógico, nomeada como “Sala das Áreas do Conhecimento”, esta tem sido complementada com a construção de jogos pedagógicos e móveis para o espaço lúdico com materiais reaproveitados. Percebemos a importância de um espaço pedagógico diferenciado com a disponibilização de materiais e jogos didáticos que trabalham a interdisciplinaridade em uma instituição de formação de professores. Destacamos que o enfoque interdisciplinar das atividades procurou contemplar a etapa da Educação Infantil de modo a contribuir com as práticas dos miniestágios realizados no final do segundo semestre. Nosso objetivo foi provocá-los em pesquisar e levar propostas diferenciadas para agregar em seus miniestágios, e não somente pensarem e planejarem sobre um currículo apenas disciplinar, mas irem além e conseguirem desmistificar uma única verdade, utilizando-se assim os métodos interdisciplinares que estarão disponíveis na Sala das Áreas do Conhecimento. Como resultado do projeto foram confeccionados materiais e jogos pelos alunos das turmas do segundo ano do Ensino Médio do Curso Normal, os quais estão à disposição de todos os alunos do Instituto, para serem retirados e utilizados nos miniestágios e estágios que fazem parte da formação dos alunos. O referencial teórico utilizado para a escrita do projeto está amparado em documentos formais nacionais (como a LDB e os RCN's) e pelos autores: Barbosa (2006), Coelho (1990), Frago e Escolano (2001).

Palavras-chave: Adolescentes. Curso Normal. Interdisciplinaridade.

Agências: CAPES - PIBID/UNIVATES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A organização do ambiente. In: Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 119 – 135.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 24 de agosto de 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 02 de agosto de 2014.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1990.

FRAGO, Vinao. ESCOLANO, Antonio. Currículo, espaço e subjetividade: arquitetura como programa. 2ª edição. 2001.

GINCANA DAS ORGANELAS: DESCOBRINDO O UNIVERSO DAS ORGANELAS CELULARES

Paula Cristina de Oliveira Vons
Paula Castelaci Cavalli
Jocelei Maria de Oliveira Pinto

Resumo: Entender as organelas celulares é de fundamental importância, pois, tal conhecimento permite ao aluno entender seu próprio organismo, conscientizando-se da importância da saúde, da prevenção de doenças e dos benefícios de uma vida equilibrada. Porém para os alunos, a disciplina de Biologia é considerada difícil, pois, na maioria das vezes, a aprendizagem de conteúdos de Biologia Celular está relacionada apenas à memorização de estruturas e de conceitos. Assim, a “Gincana das Organelas” surgiu como uma proposta desenvolvida pelo Subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – Biologia – Caxias do Sul, na Escola Estadual de Ensino Médio Evaristo de Antoni, com o objetivo de diferenciar a célula vegetal da célula animal quanto as suas organelas, e de identificar e caracterizar as estruturas e funções de cada organela celular. A atividade desenvolvida entre os dias 23 de setembro a 10 de outubro de 2014 foi aplicada em oito turmas do primeiro ano do ensino médio do turno da manhã. Os instrumentos de pesquisa prévios foram compostos por questões objetivas, a fim de verificar seus conhecimentos sobre o conteúdo que seria tratado. A gincana foi composta por cinco atividades, seguindo tal sequência: Pizzaiolo de Célula; Escolha do nome das equipes; Criação de uma paródia; Caça as Organelas e Organoquiz, este último sendo utilizado como instrumento de pesquisa final da atividade realizada, foi composto por questões fechadas de múltipla escolha e estas foram elaboradas com diferentes níveis de dificuldade. Os alunos envolveram-se e contribuíram com os seus conhecimentos prévios para o desenvolvimento da gincana. A partir do Organoquiz foi possível concluir que a “Gincana das Organelas” possibilitou maior compreensão a respeito do conteúdo tratado, pois, grande parte dos alunos, responderam corretamente as questões que o compuseram. Durante a sondagem inicial, observou-se que os estudantes apresentavam grande dificuldade em entender a citologia apesar de terem visto o assunto anteriormente. Porém, no decorrer das atividades da gincana, os alunos diziam “relembrar” do conhecimento antes visto. Desse modo, ao final da proposta, cerca de 87% dos alunos demonstraram facilidade em diferenciar a célula vegetal da célula animal quanto as suas organelas, identificando e caracterizando as estruturas e funções de cada organela celular. Desenvolvida a partir de um criterioso planejamento e associada a aulas expositivas, atividades como esta representam para os professores uma ferramenta valiosa, com potencialidade de ser explorada interdisciplinarmente, tornando o conhecimento duradouro e promovendo uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Biologia celular. Jogos didáticos.

Instituição: Universidade de Caxias do Sul

ARTICULANDO CONHECIMENTOS ATRAVÉS DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES: UM CAMINHO POSSÍVEL

Luciani Cristina Marquette

Resumo: Este relato tem por objetivo descrever as ações interdisciplinares, realizadas pelas bolsistas do PIBID Interdisciplinar do Ensino Fundamental do Centro Universitário UNIVATES, na escola parceira EMEF Guido Arnaldo Lermen, localizada no município de Lajeado, RS, durante o ano de 2014. Os trabalhos foram desenvolvidos partindo de dois grandes temas geradores: as Tecnologias e Sustentabilidade, elencados a partir do complexo temático da escola, que visa a quebrar com a fragmentação dos conhecimentos, tornando o aluno-sujeito que, segundo Demo (2002), é aquele que trabalha com o professor, contribui para reconstruir conhecimento, busca inovar a prática e participar ativamente em tudo. As atividades dos projetos foram planejadas para o terceiro ciclo - Ciclo da Adolescência - totalizando 65 alunos, integrados em uma única sala de aula, organizados em grupos de trabalho. Os encontros foram realizados duas vezes por semana e cada plano de aula foi pensado e organizado na perspectiva interdisciplinar. O primeiro assunto desenvolvido foi sobre Tecnologias e teve início com uma visita à exposição “As Máquinas” de Leonardo da Vinci, que ocorreu no Centro Universitário UNIVATES, a partir dessa proposta, foi realizada uma pesquisa, mostrando os avanços tecnológicos desde a idade média até os dias atuais, envolvendo as disciplinas de português, história, geografia, ciências, artes, matemática e inglês. Todas as atividades desenvolvidas tiveram o intuito de integrar os conhecimentos das diferentes áreas. O segundo tema contemplado foi sobre Sustentabilidade e por ser de grande amplitude foi subdividido em três eixos: água, mobilidade e lixo e iniciou-se com a visita à exposição de Vik Muniz, artista plástico que transforma lixo em obras de artes e com a participação em oficinas sobre o tema promovido pela AES SUL. A partir disso, foram pensadas atividades envolvendo todas as áreas do conhecimento. Concluímos que trabalhando com esses projetos interdisciplinares há um maior envolvimento dos alunos, que aprendem mais do que aprenderiam na situação de simples receptor de informações, desenvolvendo a capacidade de selecionar, organizar, interpretar, analisar, sintetizar, objetivando o envolvimento nos temas propostos.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Projetos. Aprendizagem.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. Educar pela Pesquisa. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DA INTER, MULTI, TRANS/DISCIPLINARIDADE À TRANSVERSALIDADE: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Jose Alberto Romaña Díaz

Resumo: Após mais de um ano de estada no Brasil, especificamente na Univates, Lajeado-RS, com participação no Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), vinculado ao Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, por um semestre como voluntário e, atualmente, como bolsista. Esta vivência em diferentes espaços interdisciplinares permitiram-me experienciar alguns questionamentos como: Como ministraremos nossos saberes em prol de um objetivo em comum e com o saber de nossos colegas? Como exercitaremos as habilidades que aprendemos até o momento? O que é o conceito de interdisciplinaridade? É possível o trabalho interdisciplinar, integrando acadêmicos dos diferentes cursos envolvidos em alguns projetos que conjugam distintas disciplinas? Realmente estou exercitando o conhecimento com o que estou sendo formado? Será que estou desenvolvendo a função de outro profissional diferente a minha formação? Estas perguntas permearam meus pensamentos, inquietando-me e fazendo com que procurarei ampliar o conhecimento através da leitura e da prática. Foi assim como me deparei com a questão do Silvio Gallo (1997) quem faz uma crítica a interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transversalidade, pois todas elas têm como base o modelo da árvore que é a organização dos saberes por disciplinas, a fragmentação dos saberes. Primeiro se separa por disciplina para depois juntá-las (tanto é que nessas palavras a “disciplina” está na raiz das palavras: inter, multi, trans-disciplinaridade). Gallo propõe a transversalidade, pois ela não tem o modelo da árvore da disciplina. Não parte da fragmentação da disciplina para depois juntá-las. A transversalidade tem como base o rizoma, onde os saberes se conectam, se encontram, se multiplicam e não são fragmentados em gavetas. Neste sentido, venho a auxiliar-me em Gallo (1997), seguindo na mesma linha questionadora com “a seguinte questão: a proposta interdisciplinar dá realmente conta de superar a histórica compartimentalização do saber?” O mesmo autor vai trazer uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros “devires”; podemos encontrá-la na transversalidade, que é a proposta de rizoma.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Transversalidade. Experiências.

Agências: CNPq/Univates

Instituição: Univates

REFERÊNCIAS

GALLO, Sílvia (1997). Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade; Impulso, vol. 10, nº 28. Piracicaba: Ed. Unimep.

PERCURSOS DO GRUPO DE PESQUISA CURRÍCULO, ESPAÇO, MOVIMENTO

Jose Alberto Romaña Díaz
Angelica Vier Munhoz
Yudy Castellanos Delgado
Bibiana Munhoz Roos

Resumo: Estudar o currículo em espaços escolares e não escolares é um dos objetivos do grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), vinculado ao Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES. Além disso, busca-se investigar as relações dos espaços e movimentos, a partir de tal pergunta: de que modo os espaços escolares e não escolares produzem e são produzidos por movimentos escolarizados e não escolarizados? Tal estudo tem se apoiado em alguns conceitos como o de espaço liso e estriado de Gilles Deleuze (1968)[1] e Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980)[2]. O espaço estriado é demarcado por muros, cercados, caminhos entre os cercados, terrenos regulados, indicando direções divisíveis por fronteiras. O espaço liso, apenas por traços que se apagam e se deslocam do trajeto. Assim, o currículo pode ser pensado como uma máquina de estado, instauradora de espaços estriados e sedentários ou uma máquina de guerra, produtora de espaços lisos e nômades. Não uma ou outra, mas uma e outra. Para Deleuze e Guattari (1997, p. 180), “os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso”. Passa-se ora do liso ao estriado, ora do estriado ao liso, em movimentos que são inteiramente diferentes e, no entanto, se encontram e se misturam (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Dessa forma, os referidos conceitos são operados no campo empírico da pesquisa que são: dois espaços escolares (uma escola em Lajeado e uma escola em Bogotá) e dois espaços não escolares (uma Ong em Lajeado e uma Fundação de Arte em Porto Alegre). Para aproximar-se desses espaços, os pesquisadores dividiram-se em quatro grupos, tendo cada um deles a incumbência de investigar o referido espaço, a partir de realização de entrevistas, observações, análises de documentos. Tais análises resultaram na produção de artigos científicos que nos ajudam a compreender como se constituem esses currículos e que efeitos eles produzem, contribuindo para os estudos e discussões do tema da pesquisa.

Palavras-chave: Currículo. Liso e estriado. Espaço. Movimento.

Agências: CNPQ/Univates

Instituição: Univates

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997

DELEUZE, Gilles. Différence et Répétition. Paris: Presses Universitaires de France, 1968, 1^a Édition

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mille plateaux. v. 5. Paris: Éditions de Minuit, 1980, 1^a Édition.

PROJETOS INTERDISCIPLINARES: UMA POSSIBILIDADE DE ROMPER COM A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

Maristela Juchum

Resumo: Este trabalho tem por objetivo relatar a forma como são planejados os projetos interdisciplinares desenvolvidos pelos bolsistas do Subprojeto Interdisciplinar do ensino fundamental Pibid/Univates, uma parceria com a Capes. Os projetos são desenvolvidos nas escolas EMEF Guido Lermen e EMEF Porto Novo, escolas parceiras desse subprojeto. Os bolsistas que integram o Subprojeto Interdisciplinar do Ensino fundamental são oriundos das diversas licenciaturas oferecidas pelo Centro Universitário Univates. O enfoque do trabalho pedagógico é a interdisciplinaridade, entendida, conforme Thiesen (2008), como uma possibilidade de romper com a fragmentação dos conteúdos. Os encontros com os bolsistas acontecem duas vezes por semana, nas quintas e nas sextas-feiras pela manhã. Nas sextas-feiras os bolsistas se reúnem na universidade sob minha coordenação para o estudo e planejamento das ações dos projetos interdisciplinares a serem trabalhados nas escolas. Nas quintas-feiras, essas ações são desenvolvidas nas escolas. Os projetos partem de temáticas sugeridas pelos professores e/ou alunos das escolas. O planejamento é orientado pelas perguntas que os alunos desejam responder em relação ao tema proposto para o estudo. As perguntas são o norte para o planejamento das ações e para determinar que disciplinas podem se articular para que os alunos encontrem possíveis respostas às perguntas de pesquisa sobre a temática do projeto. Segundo Hernández (1998), nos projetos o aprendizado se dá por meio do diálogo e da indagação, a fim de resolver uma situação-problema. Organizados em grupos de trabalho, os alunos, com a orientação dos bolsistas e professores da escola, desenvolvem diversos trabalhos interdisciplinares para a construção de novos conhecimentos. Os projetos sempre resultam em um produto final (textos orais e/ou escritos) que tem por finalidade comunicar e tornar público o que foi aprendido. Acredita-se que os projetos interdisciplinares sejam uma possibilidade de romper com a fragmentação dos conteúdos e uma forma de o aluno atribuir um sentido ao que é trabalhado pela escola.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Projetos. Ensino. Aprendizagem.

Agências: Capes

Instituição: Univates

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani. *A Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1993.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. São Paulo: Artmed, 1998.

THIESEN, Juarez da Silva. *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 39, set./dez. 2008.

INTERDISCIPLINARIDADE: EXCERTOS REFLEXIVOS

Adriana Magedanz
Cristiane Antonia Hauschild
Jane Herber

Resumo: As atividades do subprojeto Interdisciplinar Ensino Médio – IEM, integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Centro Universitário UNIVATES, Pibid/Univates, financiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), iniciaram-se em março de 2014. Por tratar-se de um subprojeto novo na instituição, os primeiros encontros foram destinados ao estudo teórico, envolvendo conceituações derivadas da raiz “disciplinar”. Buscou-se, aportados em diferentes autores, estreitar laços de compreensão no que tange ao significado específico dessa “palavra agreste, desagradável, comprida demais” (POMBO, 2005, p.4) – *interdisciplinaridade*. Sob diferentes óticas, há certo consenso na literatura: “Quanto à definição de conceitos, ou de um conceito para interdisciplinaridade, tudo parece estar ainda em construção.” (THIESEN, 2008, p.547) Não existe dúvida de que somos herdeiros de uma tradição escolar que compartimentaliza os saberes. E, talvez por estarmos tão “disciplinados”, a adesão a um princípio pedagógico que traz tamanha incerteza conceitual, que provoca incômodos na constatação de que, inspirada em Pombo (2005, p.2), ninguém sabe o que é e nem como se faz, consolida a interdisciplinaridade como uma opção metodológica que requer desacomodação, que exige dos envolvidos no processo educacional, “[...] a criação de novos hábitos e atitudes que permitam a curiosidade, o gosto pela cooperação, o interesse pelo saber do outro, o desejo de partilha entre os diversos conhecimentos e olhar o agregativo” (UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS, 2013, p. 24). Nesse sentido, o subprojeto IEM fez da sua estreia uma espécie de “laboratório” de experimentações interdisciplinares. Ao planejarem e executarem diversos projetos pedagógicos – “Érico & Da Vinci: uma parceria interdisciplinar”, “Pés na Cova: um no cemitério e outro na interdisciplinaridade” e “Gincana Natalina”, os bolsistas pibidianos, oriundos de diferentes licenciaturas da Univates, viram-se expulsos da “zona de conforto” e embarcaram em uma espécie de “zona de risco”. É importante ressaltar que “a interdisciplinaridade não nega o valor do olhar disciplinar [...] ela pode ser uma estratégia que permita a conciliação complementar de domínios próprios de diferentes áreas do conhecimento” (UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS, 2013, p. 23). Dessa forma, percebe-se certa flexibilidade pedagógica, oportunizando aos envolvidos um olhar mais abrangente e contribuindo para o desenvolvimento da docência colaborativa. Sabe-se que todas as ações decorrentes do primeiro ano de existência do subprojeto interdisciplinar servirão de alicerce para projeções futuras. Mais do que isso, na busca contínua pelo “aprender a aprender”, ponderar sobre possibilidades educacionais diferenciadas torna-se uma necessidade de um profissional de ensino qualificado.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Pibid. Prática docente. Educação.

Agências: CAPES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. Liinc em Revista, v. 1, n. 1, março 2005, p. 3-15. Disponível em: <www.ibict.br/liinc>.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, set/dez 2008. p. 546 - 554. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300010&script=sci_arttext>.

UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS. Extensão nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior: Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES. XX Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições Comunitárias. FOREXT, 2013.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR E ACADÊMICO

Laís Benett Menezes
Isoldi Santos
Regina Shmitt

Resumo: Este trabalho tem por objetivo relatar as metas e as ações de um dos projetos interdisciplinares no Subprojeto Interdisciplinar do Ensino Fundamental do Pibid/Univates, na cidade de Lajeado, no Rio Grande do Sul, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Guido Arnaldo Lermen, no Bairro Centenário. Em 2014, a Univates inovou em mais um projeto denominado Interdisciplinar, no qual é possível conectar as licenciaturas em um só subprojeto, ou seja, os graduandos de diferentes áreas deixam de trabalhar somente sua disciplina e passam a problematizar todas juntas em uma única sala de aula. A escola parceira é organizada por Ciclos de Formação e trabalha de forma interdisciplinar há mais de cinco anos, podendo contribuir para as bolsistas parceiras desenvolverem melhor esse projeto. As atividades do projeto interdisciplinar foram planejadas para o terceiro ciclo, que significa o Ciclo da Adolescência, totalizando sessenta e cinco alunos, integrados na mesma sala de aula, organizados em grupos de trabalho, que correspondem do 7º ao 9º ano. Os encontros são realizados duas vezes por semana, sendo que, as bolsistas participam apenas de um dos momentos que acontecem nas quintas-feiras. Todos os planos de aula são pensados e organizados na perspectiva interdisciplinar, buscando diversas possibilidades de integrar a pesquisa, o conhecimento e aprendizagem das diferentes matérias que estão conectadas no projeto. Nas ações interdisciplinares estão envolvidas várias disciplinas, podendo-se conectar a Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Pedagogia, Matemática, Educação Física, História, Artes, Geografia, Ciências. As atividades foram realizadas durante o ano de 2014 e pretendeu-se construir um conhecimento não fragmentado e os conteúdos sendo meios para atingir este objetivo e, por isto, foram contextualizados e significados. A experiência deste Subprojeto Interdisciplinar está contribuindo para que as acadêmicas, bolsistas do Pibid, e alunos da escola desenvolvam a criatividade, estratégias para resolver situações-problema, possibilitando também o crescimento na convivência e no trabalho em equipe.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Pesquisa. Práticas Interdisciplinares. Trabalho em equipe.

Instituição: Univates

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALARCÃO, Isabel (org). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEMO, Pedro. Educação e Qualidade. 4 ed. Campinas: Papirus, 1998.

THIESEN, Juarez da Silva. A Interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO EIXO TEMÁTICO PARA O TRABALHO INTERDISCIPLINAR NO PIBID-FURG

Bruna Goularte de Bastos
Laura Freitas Filoda
Douglas Fernandes Rezende
William Martins da Rocha
Eliane Cappelletto

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo relatar experiências vivenciadas durante as intervenções realizadas em uma escola pública estadual do município do Rio Grande, RS, enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes), atuantes no Subprojeto Interdisciplinar, na Universidade Federal do Rio Grande (Furg).

Embora, atualmente, muito se discuta a respeito da importância da abordagem interdisciplinar no ensino, colocá-la em prática na atividade pedagógica ainda constitui-se um grande desafio.

Considerando as diferentes áreas de formação dos alunos participantes do projeto – Letras, Química e Pedagogia – buscamos um tema, educação ambiental, para nortear o trabalho interdisciplinar.

O grupo de licenciandos que realizou o projeto na escola foi subdividido em duplas, cada qual foi responsável por trabalhar com uma turma. No entanto, planejávamos de forma coletiva, pois tínhamos um objetivo comum: apresentar as produções finais das turmas na Mostra de Trabalhos em Educação Ambiental, evento organizado pelos bolsistas no final do ano letivo de 2014, aberto ao público.

Nosso objetivo ao trabalhar com o 4º ano foi abordar o tema educação ambiental a partir das múltiplas linguagens. A turma, dividida em pequenos grupos, realizou pesquisas sobre o tema a partir de saídas de campo no entorno da escola, de modo que os estudantes puderam dirigir a atenção aos problemas ambientais existentes na comunidade onde vivem.

Os registros coletados nessas pesquisas incluíram fotografias, vídeos, anotações, entrevistas e experimentos. Tais materiais foram utilizados nas produções linguísticas (oral e escrita) dos alunos. O esforço culminou com a produção do *Mallet News*, um jornal gravado com a finalidade de expor as pesquisas/reportagens na Mostra.

As outras duas turmas se dedicaram à elaboração de textos e slogans a partir dos registros fotográficos, à elaboração de desenhos sobre as temáticas e, ainda, realizaram uma oficina de confecção de pequenas poltronas (“pufs”) a partir de garrafas PET recicladas.

Os resultados obtidos com esse projeto incluem a grande participação e empenho dos alunos para o aprendizado coletivo, evidenciando a superação de suas dificuldades. Além disso, os estudantes assumiram uma postura crítica, demonstrando maior atenção e cuidado com assuntos relacionados ao meio ambiente.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação Ambiental. Múltiplas Linguagens.

Agências: Capes

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande (Furg).

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eixo Temático: Docência e formação

CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DE PROJETO EM UMA ESCOLA DE LAJEADO/RS

Sinandra Zuffo
Thayná Fernanda De Souza Radaelli
Malena Senter
Marta Maggi Guerizoli
Noemi Scheuermann

Resumo: Devido à variedade de problemas ambientais relacionados com o meio ambiente, como, por exemplo, aterros de lixões a céu aberto e poluição do ar, solo e água está sendo cada vez mais relevante inserir a importância desse assunto em sala de aula. Em razão disso bolsistas do PIBID - subprojeto Ciências Biológicas desenvolveram atividades diferenciadas com os alunos de uma escola de Lajeado/RS, para tentar conscientizar os mesmos através de atitudes sustentáveis. Foi elaborado o projeto “Práticas Ambientais Sustentáveis”, com a realização de ações que permitiram a ampliação da percepção do aluno em relação ao meio que ele vive, bem como despertar o interesse dos alunos nos problemas ambientais da sociedade. As atividades envolveram a captação da água da chuva na irrigação das plantas e na limpeza externa da escola. Havia também um espaço externo desocupado nos fundos da escola no qual utilizamos para construir uma “horta escolar” para uma posterior reeducação alimentar e melhor aproveitamento dos alimentos orgânicos. O relógio biológico envolveu plantio de chás recuperando a medicina alternativa. Pensando em um ambiente mais agradável, foi promovida a arborização da escola através do plantio de mudas nativas. Foi construída uma composteira para decompor a matéria orgânica que provinda da cozinha e o resultado desse material foi utilizado como adubo na horta. Quando trabalhamos a separação do lixo primeiramente realizamos mini seminários com os discentes, distribuindo lixeiras em cada sala de aula, para lixo orgânico, inorgânico e papel branco, os mesmos elaboraram cartazes nos seus grupos que foram levados para ficarem expostos nas classes. Para trabalhar a conscientização ambiental os alunos realizaram pesquisas sobre nutrientes, receitas, época de plantio e morfologia das hortaliças. Houve um envolvimento de forma significativa no projeto ocorrendo à troca de conhecimento com os acadêmicos de graduação. Esta atividade foi importante no crescimento individual de ambos, cada novo conceito, um novo aprendizado.

Palavras-chave: Educação. Sustentabilidade. Escola. Conscientização.

Agências: CAPES/UNIVATES

Instituição: Univates

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. Saber Cuidar: Ética do humano – Compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 2005.

DESVENDANDO O CÉU: AÇÕES DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS

Cristine Inês Brauwers
Daniel Gustavo Benvenuti
Sônia Elisa Marchi Gonzatti

Resumo: Desde o ano de 2009, o projeto de extensão “Desvendando o céu: Astronomia no Vale do Taquari” realiza diversas ações no Centro Universitário UNIVATES, Lajeado/RS. As atividades desenvolvidas têm como objetivo contribuir para a melhoria do ensino de Astronomia e divulgar a cultura científica e o conhecimento na área, fazendo uso dos espaços não-formais. Conforme Vercelli (2011), estes espaços são locais diferentes da sala de aula, que permitem aos alunos a interação com a aprendizagem de forma diferenciada; no caso deste projeto, as oficinas apresentam um caráter inovador e experimental. Neste trabalho, serão apresentadas as principais ações realizadas no âmbito deste projeto, que tem como seu principal público, os alunos e professores das redes de educação básica, além do público em geral. Atualmente, são cinco oficinas envolvendo os seguintes temas: i) *Dimensões do Sistema Solar* – É realizado um comparativo das dimensões dos planetas e o Sol, destacando as principais características de cada astro. ii) *Fenômenos do dia a dia* – aborda as causas e consequências dos movimentos de rotação e translação da Terra, especialmente a ocorrência das estações do ano e dos dias e noites. iii) *Histórias das principais constelações* – abordagem lúdica dos mitos das principais constelações sob diferentes enfoques culturais. iiiii) *Temas de gravitação Universal* – explora as Leis de Kepler, a gravitação universal e aplicações. Iiiii) *Foguetes OBAA* – Construção de protótipos de foguetes nos padrões exigidos pela Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica. Os temas das oficinas convergem com os conteúdos que os professores geralmente desenvolvem em sala de aula. Também são oferecidas sessões de observação do céu noturno, a olho nu e com uso de equipamentos, como telescópio e luneta, que ocorrem no observatório da instituição. O interesse crescente pelas atividades, confirmado pelas estatísticas dos atendimentos, evidenciam que o projeto vem atingindo seu objetivo de promover a divulgação da cultura científica junto à comunidade, bem como de proporcionar uma melhor compreensão do tema pelos professores que atuam na educação básica da região. O que se percebe é que a Astronomia gera encantamento nas pessoas, em especial nas crianças. É fascinante observar o céu e tentar compreender a imensidão que vem aos nossos olhos, olhar através de um telescópio, vendo um mundo diferente daquele que só era visto em figuras e ver a grandiosidade do Universo.

Palavras-chave: Astronomia. Ensino Não-Formal. Divulgação Científica.

Instituição: Univates

REFERÊNCIAS

VERCELLI, L.C.A. Estação Ciência: Espaço Educativo Institucional Não Formal de Aprendizagem. In Anais do IV Encontro de Pesquisa Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE, 2011, São Paulo - São Paulo. Disponível em: <<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educação/Encontro/24.pdf>> Acesso em 13/03/2015.

ANÁLISE DE RESULTADOS DE PROVAS SIMULADAS DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Marli Teresinha Quartieri

Ieda Maria Giongo

Márcia Jussara Hepp Rehfeldt

Resumo: Este relato pretende socializar uma das ações da pesquisa intitulada “Estratégias metodológicas visando à inovação e reorganização curricular no campo da Educação Matemática no Ensino Fundamental”, que conta com apoio financeiro da CAPES pelo Programa Observatório da Educação. Desta investigação participam seis professores de Matemática de diferentes escolas do Vale do Taquari, três mestrandos do curso de Mestrado em Ensino de Ciências Exatas, seis bolsistas de graduação e quatro professoras da Instituição proponente do Programa. Este grupo se reúne semanalmente para estudos e discussão de ações. O objetivo geral é problematizar e propor estratégias metodológicas com vistas à inovação e reorganização curricular na disciplina de Matemática, promovendo discussões entre professores de escolas que possuem considerável distância entre os índices de avaliação de desempenho da Escola Básica (IDEB) relativa ao 5º e 9º anos. Um dos objetivos específicos é elaborar, aplicar, corrigir e avaliar resultados de provas simuladas formuladas pela equipe do projeto, objetivando a melhoria no desempenho dos alunos nas avaliações externas. Neste contexto, o intuito deste trabalho é socializar as ações e os resultados decorrentes deste objetivo. Foram elaboradas duas provas simuladas, uma para o 5º ano e outra para o 9º ano, contendo cada uma vinte questões objetivas com quatro alternativas de resposta. As questões foram elaboradas de acordo com os descritores que são utilizados para a Prova Brasil, cujos resultados compõem o cálculo do IDEB. As questões foram aplicadas, pelas professoras nas escolas parceiras, em todas as turmas dos dois níveis de ensino. A correção das provas foi realizada pelos Mestrandos. Foram respondidas 217 provas no 5º ano; e, 222 no 9º ano. Após correção, os dados foram tabulados verificando-se questões com maior número de acertos e de erros, bem como o número de alunos que marcou cada letra em cada questão. Os resultados foram discutidos com os professores em uma reunião do grupo. Observou-se que no 5º ano o número percentual de acertos foi maior do que no 9º ano. Os alunos do 5º ano tiveram dificuldades em relação a frações e questões que apresentavam maior número de dados. No 9º. ano os conteúdos de maior dificuldade foram relacionados a álgebra. Percebeu-se que questões envolvendo temas relacionados ao cotidiano e com gráficos, tiveram maior acerto do que as demais. Decidiu-se que seria proporcionada formação continuada para professores de Matemática e dos Anos Iniciais das escolas parceiras sobre o ensino de frações e de álgebra.

Palavras-chave: Observatório da Educação. Provas simuladas. Educação Matemática. Ensino Fundamental.

Agências: CAPES e UNIVATES

Instituição: Univates

ENTRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA DA EMEF. CAMPESTRE

Itacir José Santim

Jonathan Busolli

Ana Paula Castoldi

Márcia Solange Volkmer

Resumo: O estudo apresenta os resultados de atividades de educação patrimonial nos anos finais do Ensino Fundamental, realizadas na EMEF Campestre, pelo subprojeto História do PIBID/Capes/Univates, cujo ponto inicial foi a (re) construção dos trinta anos da história da escola. O ensino de História tem sido pouco palpável e distante da realidade do aluno, pois o foco encontra-se na aprendizagem de conteúdos de um passado distante e provoca o desinteresse de parte dos jovens, pois ele exclui a possibilidade de compreender a globalidade do real e dificulta conexões entre a história estudada e a vivida no presente (SHIMIDT, 2001). A educação patrimonial apresenta-se como uma metodologia de ensino voltada à alfabetização cultural que permite interpretar o mundo ao redor e a trajetória histórico-cultural, na qual o aluno insere-se, além de elevar a autoestima e a valoração da cultura brasileira (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999). A possibilidade de os estudantes interagirem com o “método historiográfico” de exploração das fontes históricas possibilita novas posturas e diante do conhecimento histórico, sendo entendido como construção social (LIMA, 2006). O ponto inicial do trabalho foi a (re)construção da memória e da história dos trinta anos da EMEF. Campestre. Realizaram-se campanhas de coleta de depoimentos dos alunos sobre suas vivências escolares em um mural preparado pelos bolsistas. Os alunos também buscaram obter junto de ex-alunos documentos como boletins, fotografias, cadernos, diários que mostrassem a trajetória da escola, os avanços na infraestrutura, as mudanças curriculares e as estratégias de ensino. No decorrer do trabalho abordaram-se questões como a proteção dos documentos considerados parte da memória histórica de cada um e do próprio local, a ética ao manuseá-los, a percepção de mudança no decorrer do tempo, o trabalho do historiador com fontes escritas e a história local. Assim, os bolsistas produziram um ambiente simulado de conservação e pesquisa documental usando cópias de jornais artificialmente envelhecidos com pó de café e palha de aço. Na segunda etapa, os materiais emprestados de ex-alunos e do arquivo morto da escola foram usados para análise em sala de aula e uma exposição. Visando aproximar a comunidade escolar de seu passado, desenvolveram-se atividades em formato de oficinas que (re)significaram o ofício do historiador e conscientizaram os alunos da importância de proteger as fontes documentais por meio de experiências práticas. Percebeu-se o empenho e interesse dos alunos, familiares e de professores, os quais cederam seus períodos de aula para a realização dessas atividades.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Memória. História. Escola. Educação Patrimonial. Memória. História. Escola.

Agências: Capes

Instituição: Univates

REFERÊNCIAS

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia básico de educação patrimonial. Brasília (DF): Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico, 1999.

LIMA, Regina Maria de Oliveira Ribeiro. A “máquina do tempo”: representações do passado, história e memória na sala de aula. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062007-101451/>>. Acesso em: 31. jun. 2014.

SHIMIDT, Maria Auxiliadora. História: Construindo a Relação Conteúdo-Método no Ensino de História no Ensino Médio. In: KUENZER, Acácia Zeneida (org). Ensino Médio: Construindo uma Proposta para os que Vivem do Trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 203-230.

ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLAS E 3ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO MILITAR

Élin Regina Westenhofen

Resumo: Na atualidade, a estrutura de ensino pública possui fundamentos que se enraizaram em um período posterior a Constituição Brasileira de 1988. Durante o período militar (1964-1988) o ensino público foi expandido para que o máximo de cidadãos tivesse acesso à escola. Dessa maneira, este trabalho surgiu para que pudéssemos compreender de que forma se dava a relação do Governo, através das Delegacias de Educação, com o funcionamento das instituições escolares. O relato trata de duas experiências de trabalhos desenvolvidos em disciplinas do Curso de História, do Centro Universitário UNIVATES. Na Disciplina de Laboratório de Pesquisa I foram analisados documentos relacionados às escolas de Arroio do Meio durante o período militar, enquanto na Disciplina de Laboratório de Pesquisa II entrevistou-se uma delegada de educação, que ocupou o cargo na 3ª Delegacia Regional de Educação entre os anos de 1982 a 1986, e integrou com outras funções a Delegacia desde 1968. Portanto, o estudo explorou e relacionou uma entrevista oral e um caderno de Termo de Visita, a fim de perceber a relação entre a 3ª Delegacia Regional de Educação e a esfera municipal, utilizando como exemplo uma escola municipal de Arroio do Meio. Busca também compreender o discurso oficial do período e elementos curriculares ocultos. Os procedimentos metodológicos aconteceram em duas partes, primeiro a seleção de fontes primárias em uma escola municipal referente ao período, posteriormente a realização de uma entrevista semiestruturada, perseguindo a metodologia de História Oral. Para a garantia da ética, tanto a escola quanto a entrevistada assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Quanto à análise de dados, esta buscou fazer dialogar e perceber as conformidades entre falas e documentações. Observando as falas da entrevistada quanto à supervisão presente e rigorosa com relação a planejamentos, o que foi constatado nos relatórios de visitas realizados pelas próprias supervisoras presentes no caderno de Termo de Visitas. Nesses relatórios perceberam-se as impressões das supervisoras com relação à ornamentação da sala de aula, as metodologias e organização do planejamento do professor.

Palavras-chave: Educação. Período Militar. Ensino de História.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

Referências

FALEIRO, Silvana Rossetti. **Colégio Evangélico Alberto Torres**: memórias e história. Lajeado, RS: UNIVATES, 2005.

PRADO, Eliane Mimesse. **A importância das fontes documentais para a pesquisa em História da Educação**. In: InterMelo: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande: MS. V. 16, n. 31, p.124-133. Jan-jul. 2010.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; DA SILVA, Romeu Adriano. **A administração escolar no período do Governo Militar (1964 - 1984)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.124-139, ago. 2006 - ISSN: 1676 - 2584.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. **A ditadura militar e a proletarização dos professores**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 4ed, Campinas: Autores Associados, 1999.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO: AÇÕES REALIZADAS POR UM GRUPO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Marisa Cristina Gorgen
Ivanir Weber
Ieda Giongo

Resumo: Este trabalho tem por objetivo descrever algumas atividades realizadas, em 2013 e 2014, por um grupo de pesquisadores participantes do Observatório de Educação intitulado “Estratégias Metodológicas visando a inovação e reorganização curricular no campo da Educação Matemática do Ensino Fundamental”, desenvolvido no Centro Universitário UNIVATES com apoio financeiro da CAPES. Dentre as várias ações, os pesquisadores realizam reuniões semanais com um grupo de professores que representam seis escolas públicas de municípios da região do Vale do Taquari, RS. Tais escolas são denominadas de parceiras. Os encontros ocorrem nas terças-feiras à noite, no Centro Universitário UNIVATES. Os estudos iniciaram no primeiro semestre de 2013, com pesquisa sobre o IDEB. Na sequência, foi elaborado um questionário investigativo para a equipe diretiva, professores e alunos das escolas parceiras a respeito do conhecimento destes sobre o referido índice. A equipe também percebeu a necessidade de analisar os livros didáticos adotados nas escolas participantes do projeto, para verificar como os descritores da Prova Brasil são contemplados neste material pesquisado. Estes, dividem-se em quatro temas: I) espaço e forma; II) números e operações/álgebra e funções; III) grandezas e medidas; IV) tratamento da informação. Posteriormente, o grupo foi incentivado a realizar um estudo teórico sobre as tendências educacionais que serviram de base para o planejamento de futuras ações. Assim, foram realizadas leituras sobre as tendências de Modelagem Matemática (Burak e Brandt, 2010), Etnomatemática (Knijnik et al, 2012) e Investigação Matemática (Ponte, Brocardo e Oliveira, 2009). O acompanhamento de defesas das bancas de qualificação dos mestrandos que compõem o grupo também foi uma das ações, tendo em vista que estes realizaram intervenções pedagógicas nas escolas parceiras. Durante as reuniões da equipe, sentiu-se necessidade de realizar uma formação continuada com os demais professores destas escolas. Sendo assim, os docentes pesquisadores, acompanhados pelos mestrandos, realizaram encontros nas escolas participantes com o objetivo de sanar dúvidas, rever conceitos e utilizar materiais para a resolução das questões apresentadas na formação. Por fim, foi aplicado um simulado para alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas integrantes do projeto. As questões contidas nesta avaliação estavam de acordo com os descritores da Prova Brasil, o que nos proporcionará uma compreensão sobre o desempenho dos alunos nas avaliações externas. A análise dos resultados aponta para novas possibilidades relacionadas à observação das práticas pedagógicas, planejamento e desenvolvimento de atividades diferenciadas que refletem em novos conhecimentos auxiliando na formação docente.

Palavras-chave: Etnomatemática. Modelagem Matemática. Investigação Matemática.

Agências: CAPES

Instituição: Univates

REFERÊNCIAS

BURAK, Dionísio; BRANDT, Célia Finck, Modelagem Matemática e Representações Semióticas: contribuições para o desenvolvimento do pensamento algébrico. In: Zetetiké – FE - Unicamp, 2010.

KNIJNIK, Gelsa et al. Etnomatemática em movimento. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.

PONTE, João P. da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. Investigações matemáticas na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS

Viviane Brune
Evandra Bottega
Marli Teresinha Quartieri

Resumo: Este relato tem por objetivo socializar atividades efetivadas em encontros realizados em seis escolas públicas que participam do Programa Observatório da Educação, desenvolvido no Centro Universitário UNIVATES e que conta com financiamento da CAPES. O intuito dos encontros foi resgatar o ensino de conteúdos relacionados à geometria, pois foi observado, por meio de discussões realizadas com os professores das escolas, que existem dúvidas e insegurança quanto ao ensino deste conteúdo, o que faz com que os educadores nem sempre tratam deste conteúdo em suas aulas. Entretanto, em investigações realizadas verificou-se que nas avaliações externas (SAEB, Prova Brasil) os conteúdos geométricos estão presentes, bem como nos descritores elencados para tais avaliações. Neste contexto, foi proporcionado curso de formação continuada, para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para os de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que foi ministrado por mestrandos e orientadores integrantes do referido Programa, totalizando dois encontros, de duas horas cada um, em cada escola. Inicialmente, os participantes do curso receberam dez questões, envolvendo conteúdos geométricos, para responder e descrever a estratégia utilizada na resolução. Ao finalizarem esta etapa, passou-se a correção e discussão das questões, onde se buscou constantemente incentivar os professores a colocar suas ideias e suas dúvidas referentes ao conteúdo. Algumas atividades realizadas durante os encontros: dobraduras com diferentes eixos de simetria, resultando em diversos polígonos; cálculo de áreas e de perímetros utilizando o geoplano; montagem de polígonos com canudos de refrigerante, analisando-se as possibilidades de construção e as relações entre lados e ângulos das figuras. Refletindo sobre a proposta da realização de formação com professores, ressalta-se a ideia que ocorreu uma constante preocupação do docente em relação às suas práticas escolares. Aliado a isso, acredita-se que a formação continuada ofertada aos professores das escolas, proporcionou discussão em relação aos conteúdos matemáticos, metodologias diversificadas e troca de experiências produtivas. Em relação aos conteúdos, em particular, os de geometria, percebeu-se maior dificuldade dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estes momentos de estudo propiciaram a ampliação de conhecimentos sobre conceitos geométricos e a aquisição de novas aprendizagens. Os professores relataram que gostaram muito da formação pedagógica por ter esclarecido muitas dúvidas, bem como propiciado a realização de práticas significativas e de fácil uso em suas aulas.

Palavras-chave: Professores. Observatório da Educação. Práticas pedagógicas.

Agências: CAPES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

O LABORATÓRIO DE ENSINO DE BIOLOGIA COMO APOIO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Juliano Masiero
Marta Maggi Guerizoli
Temis Regina Jacques Bohrer

Resumo: A utilização de recursos e espaços didáticos pedagógicos durante a formação docente promove vastas experiências e habilidades possibilitando conexões entre a teoria e a prática. O presente trabalho busca socializar a caminhada do Laboratório de Ensino de Biologia/Univates, destacando a sua importância para a formação inicial e continuada de professores. Para Harres et al (2005) é de suma importância que o caminhar da formação docente esteja embasado em propostas curriculares que integrem o conhecimento adquirido com as dimensões pedagógicas propostas. Essa característica pode desenvolver habilidades docentes providas de pensamentos reflexivos, críticos, abertos às mudanças e disponíveis aos desafios que por exemplo o construtivismo pode promover. E neste sentido, que os laboratórios de ensino devem convergir, buscando criar e ofertar novas metodologias visando o melhor aprendizado do estudante. No ano de 2006 no Centro Universitário UNIVATES e através da iniciativa do curso de Ciências Biológicas foi criado o Laboratório de Ensino de Biologia. Este Laboratório possui como objetivo principal contribuir para a eficiência das atividades docentes, através da difusão, elaboração, assessoramento e disponibilização dos mais diversos materiais e equipamentos para a prática do Ensino de Ciências e Biologia. Os recursos oferecidos compreendem desde livros didáticos de ensino fundamental e médio, bibliografias de apoio ao professor, vídeos, DVDs, jogos pedagógicos, modelos anatômicos e equipamentos didáticos. Por meio da interação com tais materiais didático-pedagógicos, o espaço ainda oportuniza a confecção de recursos pedagógicos e a vivência de atividades práticas relacionadas ao ensino de Ciências Naturais. No decorrer do ano de 2014 foram promovidas oficinas, além de assessorias voltadas para o ensino e suas respectivas propostas e abrangências. Foram realizadas cinco oficinas, com temas como jogos didáticos no ensino de ciências, materiais lúdicos para ensino e aprendizagem, laboratórios de ensino, jogos e atividades sobre educação em saúde e jogos para ensino de botânica, somando um total de 92 participantes. O espaço também forneceu apoio ao longo do ano ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) na realização das suas atividades. Além disso, durante o ano de 2014 o Laboratório de Ensino de Biologia abrigou em seu espaço dez disciplinas dos cursos de graduação dos cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia, onde utilizaram o ambiente 276 alunos. Os dados corroboram para reforçar a importância da existência destes locais nas IES, são estes espaços que contribuem na qualificação dos atuais e futuros professores na melhoria na Educação Básica.

Palavras-chave: Laboratório de Ensino de Biologia. Formação docente. Didático-pedagógicos. Materiais.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

HARRES, João Batista Siqueira; PIZZATO, Michelle Camara; SEBASTIANY, Ana Paula. Laboratórios de ensino: inovação curricular na formação de professores de ciências. Santo André: ESETEC, 2005.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eixo Temático: Educação e diferenças

GRUPO DE ESTUDOS “O QUE PODE A EDUCAÇÃO?”: DELEUZE E A EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO

Fabiane Olegário
Ana Paula Crizel

Resumo: O Grupo de estudos “O que pode a educação?” vinculado ao Projeto de Extensão “Formação Pedagógica e Pensamento Nômade” proposto pelo Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES, tem como objetivo criar uma pedagogia comprometida com a experimentação, com a formação estético-artística e cultural do professor, com o exercício de novas maneiras de aprender e ensinar e com uma postura ética de afirmação da vida. Compreendemos a vida como necessidade imanente do pensar e da sensibilidade, potência criadora que possibilita a experimentação. Trata-se de tensionar o par experiência e educação a fim de reinventar outros modos de existência implicados em forças potentes de afirmação da vida. Afastar-se de ressentimentos, da má consciência e da cultura da falta (NIETZSCHE, 1998) é um exercício fundamental para que possamos pensar e inventar outras maneiras de viver. Como intercessores escolhemos autores da Filosofia da Diferença, tais como: Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze e, assim como as interlocuções com a arte, por meio da literatura, do teatro, do cinema, das artes plásticas e da poesia. O grupo está na 9ª edição e a cada semestre apresenta uma proposta de estudos que serve de mote para as leituras e conversações que ocorrem quinzenalmente no Centro Universitário UNIVATES. A proposta de estudo desse semestre (2015/A) é compreender como se constitui os modos do aprender, invertendo a ideia de que a cognição é um processo que visa solucionar os problemas (DELEUZE, 2003, 2006), um mero reconhecimento daquilo que já existe, relação específica ao desempenho cognitivo. Ávidos pela construção de pistas e criação de problemas nos importa primeiramente, tentar suspender o modo como pensamos a aprendizagem. Na contramão, das nossas verdades, parece-nos pertinente experimentar o pensamento. Participam do grupo os acadêmicos das licenciaturas do Centro Universitário, egressos, professores da rede pública e privada do Vale do Taquari.

Palavras-chave: Deleuze. Pensamento. Experiência. Educação.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. Proust e os signos. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. 2. ed.. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. Genealogia da moral: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

INCLUSÃO DENTRO E FORA DA ESCOLA

Stefani Bruxel

Patricia Fumegalli França

Rita de Cássia Quadros da Rosa

Rodrigo Lara Rother

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido pelo subprojeto Educação Física I, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, parceiro da Univates na realização do programa. As aulas foram planejadas no início do ano de 2014, para serem desenvolvidas durante todo o ano, com o objetivo de desenvolver a inclusão da turma através de atividades lúdicas que possibilitassem a participação de todos os alunos, incluindo uma menina com deficiência cognitiva/intelectual que faz parte desta turma. As atividades lúdicas foram escolhidas com base em referenciais teóricos de livros propostos pelos supervisores e coordenador, e também a partir da experiência adquiridas pelos bolsistas durante o curso de graduação em Educação Física. As aulas ocorreram em uma escola parceira do PIBID/Univates, com uma turma de 18 alunos dos anos iniciais com idade entre cinco a seis anos, dentre eles uma aluna com transtorno de autismo. As atividades e experiências vivenciadas foram registradas em diários de campo e em memoriais reflexivos, junto com as avaliações e resultados. Os alunos foram bastante compreensivos com a colega autista, eles entendiam suas necessidades, procuraram entender o modo como ela se comportava, buscaram ajudá-la a realizar as atividades propostas e nos ensinaram um modo mais fácil de nos aproximarmos desta aluna. Os resultados obtidos mostraram o aumento da autoconfiança e também na melhora em lidar com o barulho (uma das maiores dificuldades da aluna autista). No final do ano, a mãe da aluna autista relatou-nos que as aulas estavam ajudando sua filha também em casa e em outros ambientes fora da escola, o que confirmou o sucesso no atingimento dos objetivos propostos tanto para dentro como para fora da escola. Com as atividades, percebeu-se que o trabalho a ser realizado com pessoas com deficiências é difícil, mas que se deve persistir, já que os benefícios são importantes e estendem-se para além do ambiente escolar.

Palavras-chave: Pibid. Inclusão. Autismo.

Agências: Centro Universitário UNIVATES e Capes

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Letícia Dell' Osbel

Resumo: Em cumprimento ao decreto 5.626/2005, o intérprete de LIBRAS ganhou o espaço escolar para o exercício de seu trabalho. Com a entrada desse profissional no âmbito educacional, acrescenta-se à sala de aula um terceiro personagem que, além de interpretar LIBRAS e Língua Portuguesa, vem mediar discursos linguísticos entre professor e aluno, contribuindo em todas as situações de ensino-aprendizagem. Discutir essa nova configuração no espaço escolar é de suma importância para que esses diferentes papéis sejam definidos, trabalhando de modo cooperativo na conquista de significativas aprendizagens ao aluno surdo e conseqüentemente atuando em prol da educação inclusiva. Desta forma, o presente trabalho visa refletir sobre essa importante temática a partir de experiências adquiridas com a participação no curso *Formação Continuada de Tradutores e Intérpretes de Libras*, oferecido pela SEDUC-RS durante o período de um ano, na cidade de Porto Alegre. Através dessa formação foi possível conhecer a atuação dos intérpretes no espaço escolar na visão teórica de Góes (2014), Groppo (2014), Lacerda (2009) e Marcon (2014), além de vivenciar a realidade da educação inclusiva e da atuação do ILS com experiências de estágio. Esse confronto da teoria e da prática resultou na constatação de que legalmente a atuação do ILS está garantida, porém, em situações reais de ensino ainda há a ausência desses profissionais. Por outro lado, em realidades nas quais sua presença está garantida, muitas vezes não há valorização de seu papel e permite-se que o ILS atue sozinho, sendo visto como responsável pela aprendizagem e crescimentos do aluno surdo, sem um trabalho de fato colaborativo e inclusivo envolvendo toda comunidade escolar. Sem dúvidas, é preciso fomentar discussões sobre a importância da atuação do ILS no espaço escolar, não como garantia da inclusão, mas como um importante profissional que mediará e despertará o olhar inclusivo para o surdo com a adoção de novas estratégias de ensino e um currículo adaptado a sua realidade. Escolas que carecem de um trabalho colaborativo e apresentam dificuldades em implantar a nova configuração professor-aluno-intérprete, acabam por transformar a educação inclusiva em algo excludente, à medida que essas lacunas no ensino e no convívio escolar repercutem negativamente no crescimento intelectual e social do aluno surdo, deixando vestígios por toda sua vida.

Palavras-chave: LIBRAS. ILS. Surdo. Educação Inclusiva.

Agências: SEDUC/RS

Instituição: Faculdade Ipanema

REFERÊNCIAS

GÓES, Adriana Ramos Silva. Desmistificando a Atuação do Intérprete de LIBRAS na Inclusão. Disponível em: <<http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/ozivan.pdf>> Acesso em: 18 de out. 2014.

GROPPO, Daniela Paladini. Intérprete de Libras e alunos surdos: comunicação em sala de aula. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2011/libras.pdf> Acesso em: 23 de out. 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MARCON, Andréia Mendiola. O papel do tradutor/intérprete de Libras na compreensão de conceitos pelo surdo. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/644681b81f2cb7f90f93b613729ef637.pdf>> Acesso em: 19 de set. 2014.

A INCLUSÃO ESCOLAR NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: OBSERVAÇÕES, POSSIBILIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS ATRAVÉS DO PIBID

Suzinara Strassburger Marques

Cristiele Borges

Roger Henrique Pozza

Marineli Fernandes Cordeiro

Resumo: Através da parceria com duas escolas públicas do Vale do Taquari-RS, o subprojeto Letras-Português do PIBID Univates sentiu que era imprescindível estudar e procurar alternativas metodológicas para trabalhar com alunos incluídos, que apresentam diferentes deficiências, seja de cunho intelectual ou físico (surdez, problemas na fala). Cada vez mais, os professores precisam estar preparados para compreender as individualidades de cada adolescente e ajudá-lo da melhor forma possível, a fim de dar condições para que o educando desenvolva uma aprendizagem significativa. Para suprir a demanda de todos os alunos envolvidos nos projetos, foram desenvolvidas atividades específicas para cada dificuldade detectada, entre elas: jogos, brincadeiras, exercícios na sala de informática e atividades escritas (envolvendo tiras, notícias, poesias, contos, entre outros gêneros textuais), com o intuito de auxiliar na aprendizagem de conteúdos da Língua Portuguesa, trabalhados pelas professoras titulares das turmas. Percebeu-se que, dentre as atividades realizadas, algumas possibilitaram uma melhor interação entre todos os integrantes da turma, proporcionando, assim, uma aprendizagem significativa e que fez com que os alunos incluídos se sentissem integrados ao grupo. Em outros momentos, alguns alunos desenvolveram atividades diferenciadas dos demais discentes, o que também foi significativo, pois eles necessitavam de um atendimento individualizado, referentes às suas dificuldades específicas. Os alunos demonstraram, ao longo do ano letivo, maior interesse pela disciplina de língua portuguesa, procurando sanar suas dúvidas e dificuldades. Uma constatação importante é a de que o professor não tem como prestar esse atendimento individualizado sem a ajuda de outros profissionais da área e sem um diálogo contínuo entre todos os integrantes da comunidade escolar. Esse trabalho só foi possível com a cooperação estabelecida entre os bolsistas do Pibid e as escolas participantes, ou seja, é absolutamente necessário que em turmas com diferentes níveis de aprendizagem, exista outro professor especializado, que possa auxiliar o professor titular no desenvolvimento de suas atividades. Além disso, a escola deve propiciar momentos de formação pedagógica, nos quais os professores de todas as áreas do conhecimento pudessem debater sobre o andamento no aprendizado dos alunos especiais, as metodologias que estão trazendo resultados positivos e o que poderia ser melhorado.

Palavras-chave: Inclusão. Língua Portuguesa. Escolas Públicas.

Agências: CAPES

Instituição: Univates

ABRA A SUA MENTE. O QUE VOCÊ "VÊ"?

Fiama Cristina Kern

Nando Matheus Rocha

Elias João Melo

Raquel Welinski de Abreu

Resumo: “Se os meus olhos não me deixam obter informações [...], terei de encontrar uma outra forma”. Iniciamos o texto com a citação de Louis Braille, o homem cujo trabalho constituiu a rota pela qual milhões de cegos iniciariam uma nova vida, podendo ler, escrever, comunicar-se, aprender, criar e exercer seus plenos direitos na sociedade como seres humanos cultos e educados. Pois convivemos com um estudante cego e cada vez mais surpreendemo-nos com suas habilidades e seu desenvolvimento. Esse estudante participa do Clube de Ciências “Aventureiros do Conhecimento” da E.B.M. Professor João Joaquim Fronza localizada em Blumenau – SC, coordenado por um professor de Ciências e por acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional de Blumenau - FURB, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Este trabalho objetiva relatar a experiência que estamos adquirindo com a participação de um estudante com deficiência visual no Clube de Ciências. Todo o planejamento e as atividades realizadas precisam ser elaboradas a fim de garantir que esse estudante possa participar de tudo que for proposto. Desde o início de sua participação no Clube de Ciências, a dois anos atrás, é notável o avanço que ele vem obtendo, em diversos aspectos, principalmente os que permeiam a autonomia, as inter-relações pessoais e a expressividade. Porém, mesmo pensando nas suas especificidades, algumas dinâmicas e experimentos exigem muito o visual. Nesses momentos somos desafiados, quando questionados por ele, de como realizar tal atividade e, conseqüentemente, o desafiamos em seu potencial explorativo. O aprendizado emergente dessas situações para todos os envolvidos é transformador, no sentido da palavra e do processo. Para nós, professores em formação, ter a oportunidade de trabalhar, com um estudante cego, nos permite adquirir experiências singulares. O simples fato de conviver com um deficiente visual, por si só, nos faz sentir e pensar o quão relativas são as percepções que se pode ter e o que é, genuinamente, a realidade.

Palavras-chave: Clube de Ciências. Estudante cego. PIBID.

Agências: PIBID

Instituição: Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB

REFERÊNCIAS

ACACE. Louis Braille e o seu Sistema de escrita e leitura. Disponível em: <<http://www.acace.org.br/louis/>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

VIVÊNCIAS DE INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Bruna Fuhr

Rodrigo Lara Rother

Mara Lúcia Schneider Klein

Resumo: Este trabalho apresenta a proposta desenvolvida pelos Pibidianos do subprojeto Educação Física 1 com alunos do oitavo ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Irmã Branca, do município de Lajeado, no período de agosto a dezembro de 2014. A temática abordada foi a inclusão, a qual percebeu-se a necessidade em se trabalhar com esta turma de alunos a partir das observações realizadas no primeiro semestre daquele ano. Nestas observações foram utilizadas pautas atitudinais para registro das informações e identificação das dificuldades que a turma enfrentava, seu comportamento geral e a relação dos alunos com o professor. Por meio dessas observações foi possível conhecer melhor a turma e pensar em um plano de trabalho que colaborasse com a superação das dificuldades percebidas, comportamentos inadequados e as possibilidades de construção de um ser mais crítico e reflexivo. O plano elaborado e aplicado teve como objetivo proporcionar vivências de inclusão nas aulas de Educação Física, contribuindo com a conscientização e sensibilização dos alunos quanto as pessoas portadoras de deficiências. Para tanto, foram utilizadas atividades diversas, incluindo o futebol cego, voleibol sentado, *goalball* entre outros. Para a avaliação das aulas os bolsistas utilizaram diários de campo e também aplicaram memoriais descritivos com os alunos, os quais relataram suas sensações, emoções e percepções sobre as atividades vivenciadas. Os alunos relataram interessante e que gostaram das “brincadeiras”, mas perceberam as atividades muito complexas para eles e que era difícil deixar de utilizar uma determinada parte do corpo ou terem que se adaptar a atividade. Alguns comentaram que possuíam na família um parente com alguma deficiência e que admiravam muito essas pessoas pelo fato de serem independentes. Então, através dos relatos dos alunos ao final de cada aula e a partir dos memoriais em que relatavam suas sensações e percepções das atividades vivenciadas, a maioria dos discentes relatou que não praticaria esportes se fosse portador de alguma necessidade especial. Isso se torna um ponto negativo, pois os alunos não mostram força de vontade para encarar a realidade, mas, ao mesmo tempo, existe um ponto positivo, pois assim podemos destacar que o principal foi a comoção dos alunos em relação aos indivíduos com necessidades especiais. Desta forma, os objetivos propostos foram alcançados.

Palavras-chave: Inclusão. Percepções. Necessidades Especiais. Atividades Diversas.

Agências: Univates

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Vanja. Educação Física adaptada, atividades especiais. Rio de Janeiro: Sprint, 2010.

SILVEIRA, Carolina Reis da; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; ITANI, Daniela Eiko; BRANCO, Maíra de Freitas; ALMEIDA, José Júlio Gavião de. Educação Física escolar: o impacto do processo de inclusão. Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 119 - Abril de 2008.

SILVA, Ana Patrícia da. O princípio de inclusão em educação física escolar: um estudo exploratório no município de São João Del-Rei. Rio de Janeiro: Centro de filosofia e Ciências humanas Universidade Federal do Rio de Janeiro Faculdade de Educação, 2004.

UM MERGULHO PELO FILME “COMO ESTRELAS NA TERRA: TODA CRIANÇA É ESPECIAL”

Morgana Mattiello
Tania Micheline Miorando

Resumo: Instigar o pensamento. Permeiar ideias. Possibilidades. Esta proposta singela de trabalho é o que presume o escrito que segue neste resumo. Oriundo da disciplina de Diferentes Possibilidades Educativas, do Curso de Pedagogia, do Centro Universitário UNIVATES, de Lajeado/RS, este trabalho tem por objetivo analisar aspectos da vida cotidiana de uma criança que, para a escola, “não aprende”. A discussão olhou para as telas de cinema e focou a apresentação do filme “Como estrelas na terra: toda criança é especial”. Considerado uma obra-prima do indiano Aamir Khan (2007), o drama é uma produção artística abundante em elementos que nos convocam à análise e também à crítica, pois oferece fios discursivos que faz este trabalho se configurar como um recorte de uma trama significativa para correr por uma narrativa filmica. Em seu contexto, o filme mostra uma criança disléxica e seus desdobramentos, descortinando aquilo que nos toca no cotidiano e que está imerso no ambiente escolar, através de um olhar curioso, inquieto e provocador. A metodologia que se usou foi qualitativa, de estudo teórico, análise de produção cinematográfica, observação a crianças em escola e a problematização de vários aspectos que pareciam ter saltado da tela para a vida de uma escola da Serra Gaúcha ou o contrário: quando tantas crianças e suas histórias se tornam inspiração para roteiros que nos fazem pensar. Dos resultados que se pode trazer de mais uma sessão de cinema na educação, apresentamos: o filme traz à pauta a problematização de atendimentos especializados do que seja a dislexia para uma criança e suas implicações escolares: a leitura é sempre da escrita? A narrativa é sempre linear? Quais soluções emergem do fazer infantil para driblar suas dificuldades na escola? No filme, a escola ainda representa um ofício em que seu rígido formato impõe dificuldades à grande parte das crianças. A instituição escolar retratada trabalha com metas configuradas em notas, segue um determinado itinerário que não se altera de acordo com os sujeitos, centraliza o diálogo no professor, restando ao aluno exaurir-se para seguir adiante. As escolas que seguem este modelo são apenas aquelas retratadas em filmes? Como usar-se desta reprodução cinematográfica para pautar a vida e organização das escolas nas quais se trabalha hoje? Para o Curso de Pedagogia/Univates estudos como este, levam os discentes e docentes a pensarem as implicações da formação de professores para as escolas em que passam a atuar.

Palavras-chave: Infâncias. Dislexia. Formação de Professores. Cinema e Educação.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

ESTRATÉGIAS E AÇÕES EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Denise Fabiane Polonio
Mirele Pretto da Silva
Rosângela da Silva Pereira

Resumo: A educação inclusiva não deve ser entendida apenas como uma entrada do aluno com deficiência ou transtornos de desenvolvimento na escola, e sim como um espaço que se proponha a acolher esses alunos (PRIETO, 2005). Dessa forma, torna-se necessário oferecer um suporte e inserir estes alunos de forma adequada no espaço escolar. A escola passou a assumir este papel a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20.12.1996) que define a educação especial como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais” (art. 58). Baseada nessa lei, O Colégio Evangélico Alberto Torres iniciou no ano de 2000 um trabalho voltado a inclusão escolar. Inicialmente, foram criados grupos de estudos para professores, abordando referenciais teóricos sobre o tema. A partir daí o corpo docente assumiu junto com a Coordenação Pedagógica o compromisso de ampliar suas ações e potencializar sujeitos que apresentassem alguma dificuldade de aprendizagem, visto que, a inclusão no contexto escolar não abrange somente alunos com necessidades especiais, mas engloba também alunos com dificuldade de aprendizagem e outras adaptações. O objetivo deste trabalho é apresentar um protocolo de ação criado pelo corpo docente da escola, que compreende estratégias voltadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Relatar ações e intervenções que maximizam este trabalho, proporcionando ao educando condições específicas para o seu desenvolvimento integral. As atividades iniciaram-se com grupos de estudos que priorizavam um conhecimento mais amplo sobre adequações curriculares e políticas de inclusão. Posteriormente a escola contratou monitoras para auxiliar os alunos em alguns momentos e foram criadas fichas de observação com a finalidade de registrar o desempenho dos alunos no decorrer das aulas. A partir delas surgiu o interesse de criar um protocolo de ação que permitisse a todos os professores ter um conhecimento específico sobre a necessidade do aluno, além de, informar aos pais e a família quais adaptações de currículo e procedimentais a escola fará para dar conta do ensino. Como primeiros resultados alcançados pode-se ressaltar que os protocolos se mostram norteadores para a prática de sala de aula, com sugestões de procedimentos claros e que podem ir sendo aprimorados pelos professores envolvidos no cotidiano dos alunos. É também, uma via de suporte facilitador que proporciona segurança para o aluno transpor seus desafios diários.

Palavras-chave: Inclusão. Escola. Recursos pedagógicos.

Instituição: UNIVATES, COLÉGIO EVANGÉLICO ALBERTO TORRES

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Senado Federal. 2005. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em 20 de mar. 2015.

PRIETO, Rôsangela G. Inclusão Escolar: Algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, Adriana M et. Al. Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, Direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 99-106.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eixo Temático: Educação e tecnologias

LETRAMENTO DIGITAL: RECORTES DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

Jean Michel Valandro
 Monique Izoton
 Mariane Mallmann
 Maristela Juchum

Resumo: Tem-se dito muito sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula, a maneira “correta” de empregá-las no ambiente escolar e os benefícios que podem ser gerados mediante seu uso. Foi pensando em promover a sensibilização do aluno quanto ao uso da linguagem no ambiente virtual que se desenvolveu o trabalho com gêneros textuais veiculados em suportes *online*. As atividades elaboradas pelos bolsistas do subprojeto Interdisciplinar do Ensino Fundamental do PIBID na E.M.E.F. Porto Novo apoiaram-se no que diz Soares “[...] a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento” (2002, p.151). O objetivo central do trabalho efetuado em sala de aula foi o de promover uma reflexão quanto à linguagem e aos registros utilizados pelos alunos na escrita de seus textos virtuais, além de atentar para o caráter interdisciplinar que determinados textos da modalidade *online* possuem, já que na Internet as diversas áreas do conhecimento interagem bem mais livremente do que em sala de aula. O trabalho foi inspirado pelo lema da escola: “Navegar é preciso, mas conviver é imprescindível”, a partir do qual pretendeu-se promover um trabalho que incentivasse, além da convivência física entre os alunos, a interação dos alunos por meio das redes sociais. Para tal, foram desenvolvidas atividades que trataram do “internetês” - uma nova maneira de grafar as palavras na Internet -, a história do computador e da Internet além de gêneros textuais (orais e escritos) que normalmente são encontrados em páginas da Internet. O trabalho foi desenvolvido por meio de constante interação dos alunos com os mais diversos ambientes virtuais de forma mediada, levando-se em conta o que afirma Murano (2011) “com os recursos de interação cada vez mais expandidos, qualquer site é um convite a comentários, críticas e observações, obrigando os internautas a desenvolverem discursos de improviso e a defender seus pontos de vistas.” Os alunos escreveram textos, contemplando diversos gêneros textuais, que foram publicados em suportes *online* de acesso da comunidade escolar. Como resultados destacam-se a escrita de textos para interlocutores reais e a interdisciplinaridade possibilitada pelos temas de produções.

Palavras-chave: Educação. Letramento digital. Interdisciplinaridade. Gêneros textuais.

Agências: Capes

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

MURANO, Edgard. O texto na era digital. Revista Língua Portuguesa. v. 64, n. 5, dez. 2011. Disponível em: <<http://revistalingua.uol.com.br/textos/64/artigo249031-1.asp>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

AMBIENTES VIRTUAIS COMO INCENTIVO AO ESTUDO AUTÔNOMO

Angélica Schossler
Aline Pin Valdameri
Ana Emília Klein
Lucas Henrique Palioza
Maria Elisabete Bersch

Resumo: As dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos nas diferentes áreas de conhecimento têm sido uma preocupação das instituições de ensino, inclusive dos estabelecimentos de ensino superior, dado que muitos alunos desistem de conquistar sua formação por não atingirem os objetivos de determinadas disciplinas. As instituições, por conseguinte, vêm buscando desenvolver estratégias de apoio aos alunos ao longo de sua trajetória acadêmica. Nesse sentido, o Laboratório Univates de Aprendizagem – Uniapren –, vinculado ao Núcleo de Apoio Pedagógico, constitui-se num espaço de auxílio para a aprendizagem. Este trabalho tem por objetivo apresentar uma estratégia desenvolvida a partir da ideia de que os atuais recursos das tecnologias da informação e da comunicação nos possibilitam novas formas de mediar a relação entre alunos e conteúdos, bem como configurar novos espaços de aprendizagem (COLL, MAURI e ONRUBIA, 2010). Dessa forma, em 2014, foram organizados ambientes virtuais de autoestudo em algumas áreas do conhecimento. Os procedimentos metodológicos compreendem quatro etapas. A primeira consiste na identificação de conteúdos em que muitos alunos apresentam dificuldades com base em planilhas de registros das monitorias e pareceres dos professores das disciplinas. Na segunda etapa, os monitores selecionam materiais da web (objetos de aprendizagem, vídeos, sugestões de leituras e links de apoio) e organizam roteiros de estudo. Estes são disponibilizados num ambiente de estudos, no UnivatesVirtual (terceira etapa) e, sempre que necessário, são revisados por professores da área (quarta etapa). Atualmente, estão ativos os ambientes: Acentuação e Ortografia; Proficiências-Simulados; Enade – Simulados. Além desses, estão em construção os ambientes das monitorias de Matemática e Língua Portuguesa. Como resultados, espera-se ampliar o acesso às estratégias de apoio aos alunos que não conseguem se fazer presentes na instituição para além dos horários de aula. Cabe ressaltar que estes ambientes podem ser acessados de qualquer local por meio da internet e, portanto, favorecem o desenvolvimento de uma postura de autonomia em relação ao aprendizado. Outrossim, a análise do desempenho nos simulados pode fomentar a emergência de novas ações de apoio aos estudantes por meio das monitorias e das oficinas, bem como de estratégias planejadas no contexto de cada curso.

[1] Conforme Behar [et al.] (2013, p. 62) objetos de aprendizagem podem ser definidos como, “qualquer material digital (vídeos, sons, animações etc) que possua objetivo educacional, ou seja, embasamento pedagógico”.

Palavras-chave: Ambientes virtuais. Autoestudo. Autonomia.

Agências: Centro Universitário UNIVATES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles. *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BEHAR [et al]. *Domínio tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância*. In: BEHAR, Alejandra Patrícia (Org.). *Competências em Educação a Distância*. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

ROBOTICA EDUCATIVA E INTERDISCIPLINAR

Miguel Angel Ramirez Charry
Adriana Magedanz

Resumo: El mundo que rodea nuestra vida cotidiana es producto de la tecnología. La tecnología marca el ritmo de nuestras tareas diarias, el fuerte avance que tiene, favorece el desarrollo de nuevas manifestaciones culturales y conocimientos aplicados al campo de la robótica educativa. En la última década, la robótica escolar ha crecido de manera increíble en muchos países. Se ha venido desarrollando como una actividad extracurricular en algunos colegios, buscando despertar el interés de los estudiantes convirtiéndose en un motor de innovación que produce cambios en las actitudes e ideas, en las formas de pensar y actuar de cada uno de ellos. Se pretende trabajar con centros educativos vinculados a la Universidad Pedagógica Nacional. La idea es utilizar Kits de legos programables que posee la Universidad con estudiantes de básica media para generar en ellos competencias como son: el aprendizaje colaborativo, la toma de decisión en equipo, pensamiento lógico y creativo, y el desarrollo de competencias básicas tomadas de diferentes disciplinas. La metodología de trabajo busca que los alumnos puedan resolver problemas y satisfacer necesidades individuales y sociales, transformando el entorno y la naturaleza mediante la utilización racional, crítica y creativa de recursos y conocimientos. En primera instancia se explicaran los elementos que componen el kit y la programación del software, seguido de una programación básica para que el lego genere algún movimiento, se realizara una actividad que tendrá una serie de procesos para que los alumnos interactúen con el lego y puedan llegar a la solución del problema. El análisis de resultados estará basado en el proceso e interpretación que tuvieron los estudiantes para el desarrollo de la actividad, asimismo, se dará el espacio para que ellos opinen sobre las diferentes temáticas trabajadas durante las aulas y por último se hará una reflexión sobre cómo la robótica está vinculada con la sociedad y el fuerte impacto que ha tenido en la última década. Es importante trabajar robótica escolar tomando como base muchos campos de acción, no solo desde el área de tecnología e informática, esta abarca temas multidisciplinarios correspondientes al currículo escolar. La implementación de tecnología y robótica en la escuela genera grandes desafíos y conocimientos para aquellas personas que están a un paso de cambiar su realidad, de cambiar su mundo.

Palavras-chave: Tecnología. Robótica escolar. Interdisciplinaridad. Desarrollo de pensamiento.

Instituição: Universidad Pedagógica Nacional

EDUCACIÓN EN TECNOLOGÍA, UNA PERSPECTIVA DE INTERDISCIPLINARIEDAD

Cristian Camilo Cárdenas Buitrago
Adriana Magedanz

Resumo: Estamos en frente de un importante reto que se nos plantea la docencia: cómo educar en tecnología. Tema que abarca grandes desafíos que presentan dedicación y esfuerzo. La educación en tecnología, exige muchos retos, día a día para mejorar las clases. Es importante estar actualizados en un mundo competente del siglo XXI. Que exige estar innovando y enseñar temas de contexto. Hablar de educación en tecnología encierra muchos aspectos que nos rodean en la vida, los cuales encaminan a un fortalecimiento del proceso educativo, que permiten al estudiante contextualizarse con un mundo globalizado, que exige cada vez más un pensamiento tecnológico. Ser docente en tecnología requiere, ser un profesional de mente abierta a las posibilidades de los estudiantes, buscando en ellos la creatividad a partir de sus ideas, generando motivación en el desarrollo de las actividades tecnológicas. Lo cual permitirá que se puedan desarrollar ejercicios creativos o productos novedosos, de concordancia con el nivel de educación de quien los realiza. El docente que trabaje en tecnología, debe ser un guía para el estudiante en su proceso de aprendizaje, dando solución a las dudas que surgen. Debe generar en el estudiante un proceso de reflexión-acción sobre lo que desarrolla como un proceso tecnológico, el impacto que este tiene en el contexto que fue pensado. Trabajar educación en tecnología, nos permite desarrollar una interdisciplinariedad, logrando hacer muchas actividades divertidas e interesante para los estudiantes. Sabiendo esto, podemos desarrollar con los estudiantes tecnología con sus temas favoritos. Buscando integrar diversos conocimientos en una sola actividad, que puede tener diferentes formas de desarrollo (talleres, construcción de objetos tecnológicos, actividades de pensamiento, etc). Otro aspecto que podemos resaltar es la aplicabilidad de todos estos desarrollos tecnológicos en diferentes campos de acción. Buscar en el estudiante que entienda la tecnología como un proceso de pensamiento, en vez de un elemento tecnológico (artefactos o productos tangibles), nos permite lograr competencias tecnológicas para un mundo globalizado.

Palavras-chave: Educación tecnológica. Interdisciplinariedad. Creatividad pedagógica. Integración de saberes.

Instituição: Universidad Pedagógica Nacional

TECNOLOGIA EM EDUCAÇÃO, UMA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Resumo: Estamos ante um grande desafio no ensino: como educar em tecnologia. Questão que engloba grandes desafios que exigem dedicação e esforço. A educação tecnológica requer muito esforço, dia após dia para melhorar as aulas. É importante estar atualizado em um mundo competente do século XXI. Exigindo inovação e ensinar questões contextuais. Falar da educação tecnológica contém muitos aspectos que nos cercam na vida, os quais fortalecem o processo educativo, permitindo aos alunos vivências num mundo globalizado, que requer um pensamento cada vez mais tecnológico. Ser professor em tecnologia requer ser um profissional de mente aberta para as possibilidades dos alunos, procurando neles ideias criativas, gerando motivação para o desenvolvimento de atividades tecnológicas. As quais permitirão desenvolver exercícios criativos ou novos produtos, de acordo com o nível de educação de quem os realiza. O professor que trabalha em tecnologia, tem que ser um guia para o aluno no processo de aprendizagem, dando solução para as dúvidas que possam surgir. Deve gerar no estudante um processo de reflexão-ação sobre o que se desenvolve como um processo tecnológico, o impacto que isso tem no contexto em que foi pensado. Trabalhar educação em tecnologia, nos permite desenvolver uma interdisciplinaridade, conseguindo fazer muitas atividades divertidas e interessantes para os alunos. Sabendo isto, podemos desenvolver com os estudantes tecnologia com seus temas favoritos. Buscando integrar conhecimentos diversos em uma única atividade, que pode ter diferentes formas de desenvolvimento (oficinas, construção de objetos tecnológicos, atividades de pensamento, etc). Outro aspecto que podemos destacar é a aplicabilidade destes desenvolvimentos tecnológicos em diversas áreas. Levar o aluno a compreender a tecnologia como um processo de pensamento, em vez de um elemento tecnológico (artefatos ou produtos tangíveis), nos permite alcançar as competências tecnológicas para um mundo globalizado.

Palavras-chave: Educação tecnológica. Interdisciplinaridade. Criatividade pedagógica. Integração do conhecimento.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTUDANDO A XENOFOBIA

Daniela Maria Weber
Eniz Conceição Oliveira

Resumo: Este resumo contempla a experiência de trabalho na Educação de Jovens e Adultos – EJA, em uma escola pública de ensino fundamental gaúcha. A EJA destina-se a pessoas com mais de quinze anos que, por motivos diversos, não concluíram seus estudos na idade habitual. Requer conteúdos e metodologias próprias, para que envolvam e deem significado a este estudante. O ensino pela perspectiva da Alfabetização Científica e Tecnológica é uma dessas possibilidades, uma vez que partimos de atividades problematizadoras e da ideia de que *o indivíduo usará esta ciência*, logo, faz sentido pensar sobre a mesma (SASSERON e CARVALHO, 2011). Como docente da Área das Ciências Humanas[1], para trabalhar Xenofobia considero casos reais, utilizando reportagens vinculadas em jornais. A proposta é a de que compreendam a violência do ato e sua repercussão. Pensamos nas personagens envolvidas e seus posicionamentos. Busco problematizar como pensam-sentem os nativos que recebem os imigrantes e o porquê destes migrarem para outros países. Escrevemos uma síntese das reportagens, geralmente incluindo um posicionamento do aluno. Neste momento, já conhecem o conceito de Xenofobia e passam a usá-lo. Adiante, no laboratório de informática, devem localizar casos de xenofobia contra brasileiros. Nesta etapa, desenvolvem-se habilidades junto ao computador, uma vez que precisam pesquisar na internet, localizar a reportagem, ler. Após, socializam a informação[2]. Junto ao motivo das imigrações, trabalhamos localização espacial, ao visualizar no mapa o porquê de alguns deslocamentos e notícias serem frequentes. Também identificamos os motivos da vinda de haitianos para o Brasil e a condição do próprio Haiti após as catástrofes naturais que sofreram, além de como estes imigrantes vem sendo recebidos pelos governos, empresas e população. Compartilho assim, exemplo de prática exitosa por tratar de casos reais, atuais, com uso de metodologias variadas – leitura, discussão, pesquisa, socialização, produção escrita – envolvendo habilidades diferentes e tornando o estudo interessante e significativo. Afirmo que os objetivos – conhecer o termo xenofobia, discuti-lo e problematizá-lo – foram atingidos, podendo ser uma metodologia aplicada a outros momentos, no ensino de geografia. [1] História, Geografia e Ensino Religioso. [2] Esta socialização oral pode ser coletiva, diretamente para o professor, ou por escrito.

Palavras-chave: Alfabetização Científica e Tecnológica. Educação de Jovens e Adultos

Instituição: UNIVATES

REFERÊNCIAS

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. 2011. Alfabetização científica e tecnológica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*. V. 16(1): 59-77, 2011.

JOGOS ONLINE AUXILIANDO NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Neiva Althaus
 Maria Madalena Dullius
 Nélia Maria Pontes Amado

Resumo: Esse trabalho é uma das ações do Programa Observatório da Educação que objetiva promover estudos e pesquisas para qualificar a Educação Básica no Brasil e está sendo desenvolvido no Centro Universitário UNIVATES em Lajeado/RS. Realizou-se uma intervenção explorando a resolução de problemas com tecnologias para verificar como interfere na aprendizagem, utilizando variados problemas para que os alunos resolvam com auxílio de jogos *online*. Propõe-se a resolução de problemas matemáticos através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em três escolas estaduais do Vale do Taquari, parceiras do Observatório da Educação. Na pesquisa objetivamos promover a integração da resolução de problemas na aula de matemática, com a utilização pedagógica de recursos tecnológicos. O desenvolvimento da pesquisa está embasado em estudos de casos múltiplos de cunho qualitativo. A intervenção contou com o auxílio dos professores que disponibilizaram sua aula de matemática para o desenvolvimento da proposta. Na tentativa de alcançar o objetivo os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental foram quinzenalmente aos laboratórios de informática de sua escola para resolver um conjunto de problemas. Os estudantes desenvolviam as atividades planejadas, com a utilização do AVA, sendo que inicialmente jogavam em uma página *online*, na sequência resolviam um problema e depois respondiam um questionamento para a pesquisadora perceber se o jogo auxiliou na resolução do problema. O aplicativo digital e o problema selecionado estão em sintonia; o objetivo de associar a cada problema um aplicativo foi o de proporcionar aos alunos uma experiência inicial que funcionasse como ajuda para a resolução do problema proposto e não como um tutorial. Para a coleta de dados, as sessões foram gravadas e transcritas para posterior análise. Além da observação, se recolheu todas as produções dos alunos e se aplicou um pequeno questionário em cada problema para verificar qual a contribuição do jogo na resolução do problema. De acordo com as respostas dos alunos podemos afirmar que a estratégia de apresentar, inicialmente, um jogo como aditivo para a resolução do problema resultou em benefícios para a obtenção da solução, na medida em que lhes proporcionou uma “ajuda”. A resolução de problemas é uma atividade muito importante na educação matemática que pode ser implementada com apoio das tecnologias.

Palavras-chave: Jogos online. Resolução de problemas. Matemática.

Agências: Capes

Instituição: UNIVATES

REFERÊNCIAS

- GRANDO, R. C. O Jogo e suas Possibilidades Metodológicas no Processo EnsinoAprendizagem da Matemática. Dissertação de Mestrado em Educação, subárea: Matemática. UNICAMP-Campinas, 1995.
- MOURA, M.O. O jogo e a construção do conhecimento matemático. São Paulo, *Idéias*, 10: 45-53, 1991. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p045-053_c.pdf. Acesso em: 15 jan. 2015.

FEIRA DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO CAIC - C.E. BANDEIRA TRIBUZZI

Fernando Ferraro
Luciano José da Silva Azevedo
Robert Charles Moreira Caland

Resumo: No processo de aprendizagem que os alunos passam é importante que estes possam ter contato, direto ou indireto, com as inovações tecnológicas e como as mesmas são desenvolvidas, demonstrando assim como são os processos de criação e descobertas no meio científico. Com o contato direto a estas ferramentas, os alunos podem desenvolver maior interesse às disciplinas que compõem a área de exatas que são: Física, Química e Matemática. Um dos meios de criar este ambiente de pesquisa e debate fora da sala de aula é através de uma feira de ciências e tecnologia, onde os alunos com a orientação dos professores possam desenvolver experimentos que possibilitem a compreender os conteúdos abordados na sala de aula. Este projeto também tem a finalidade de incentivar os alunos e professores a desenvolver experimentos conjuntos e assim contribuir para o processo de aprendizagem mútuo. Tendo em vista a necessidade de ampliar a disseminação do ensino de Física na escola e visando contribuir para o processo de aprendizagem, a realização de uma feira de ciências e tecnologia propõe estimular os alunos e professores a desenvolver um ambiente que os mesmos possam discutir, elaborar e apresentar projetos que possam contribuir para o desenvolvimento da disciplina de Física, buscando despertar nos mesmos a vontade de aprender e entender como ocorrem diversos fenômenos naturais explicados pela Física. Desta forma os alunos, além de produzirem experimentos, roteiros e apresentações, desenvolverão um censo crítico que contribui para o seu desenvolvimento educacional e pessoal. Durante as apresentações os alunos puderam desenvolver os temas relacionados aos experimentos aos quais estavam responsáveis, apresentando-os para toda comunidade escolar e aos convidados por estes, gerando um grande momento de discussões sobre os fenômenos envolvidos em cada tema apresentado. Após os trabalhos de apresentação da Feira de Ciências, pudemos perceber que todos estes alunos envolvidos diretamente com este trabalho tiveram êxito na conclusão da disciplina de física e conseguiram ingressar na série seguinte sem muitas dificuldades. Inclusive alguns dos alunos que estavam participando que cursavam o 3º ano conseguiram ingressar em um curso superior através da prova do ENEM. Podemos assim, afirmar que as aulas de física vinculadas a práticas experimentais pode ajudar bastante os alunos a conhecer melhor o funcionamento de algumas teorias e expressões matemáticas utilizadas na disciplina de física, melhorando assim a aprendizagem dos alunos que estão recebendo este conhecimento, em partes, pelo menos, através destas práticas.

Palavras-chave: Feira de ciências. Educação. Tecnologia.

Agências: Capes

REFERÊNCIAS

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CADERNO BRASILEIRO DE ENSINO DE FÍSICA. Edições anteriores. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/issue/archive>> Acesso em: 23 de abril de 2014.

TABLET E COMPUTADOR COMO FERRAMENTAS NO ENSINO E APREDIZAGEM DA MATEMÁTICA E FÍSICA

Cristian Scheid
Maria Madalena Dullius
Marli Teresinha Quartieri
Italo Gabriel Neide
Adriana Belmonte Bergmann

Resumo: Os avanços tecnológicos vêm crescendo e se inovando cada vez mais, atingindo também o campo da educação e conseqüentemente refletindo nas formas de ensino e de aprendizagem. A presença de computadores e agora também de *tablets* nas escolas é uma realidade, porém de nada adianta estes recursos sem formação para os professores que terão contato com esse material. Diante deste contexto, surgiram dois projetos de pesquisa no Centro Universitário UNIVATES, um deles vinculado à Fapergs e outro ao CNPq, que buscam identificar e promover práticas pedagógicas de utilização dos recursos tecnológicos na Educação Básica, em particular na área da Matemática e da Física. Estes projetos procuram promover formação continuada de professores e elaboração de materiais instrucionais para auxiliar os docentes a integrarem tais recursos em suas aulas. Estas pesquisas têm cunho qualitativo e utilizam princípios da pesquisa-ação. As informações são obtidas por meio de estudos teóricos e coleta de dados empíricos, provenientes de instrumentos como questionários, entrevistas, filmagens e dissertações. Além disso, é realizado um intercâmbio com Portugal, visando ao compartilhamento de informações e experiências entre os pesquisadores. Uma das ações desses projetos é o curso de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental intitulado “Uso de *tablet* para o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, com duração de quarenta horas. O mesmo ocorre através de encontros mensais, com a proposta de apresentar e discutir novas formas de integrar o uso do *tablet* de forma didática, sendo que em cada encontro são coletados dados, através de filmagens e gravações de áudio contendo as discussões e ideias compartilhadas pelos participantes para uma posterior transcrição. A função dos bolsistas perante o projeto é preparar e organizar materiais para os encontros, além de estarem presentes para suporte, tanto com relação a dúvidas com a operação dos *tablets* como dúvidas perante os materiais. Os resultados serão publicados e socializados objetivando auxiliar o professor na integração de recursos tecnológicos na sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Matemática. Física. Tablet. Computador. Tecnologias.

Agências: Fapergs; CNPq

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eixo Temático: Experiências pedagógicas

FACILITANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA POR MEIO DE JOGOS

Geovana Luiza Kliemann
Rosilene Inês König
Ana Paula Dessoy
Ana Paula Krein Muller
Vanessa Paula Reginatto

Resumo: Apresentamos algumas atividades desenvolvidas em seis escolas estaduais de Educação Básica parceiras do projeto Observatório da Educação e em oficinas direcionadas a professores participantes de eventos voltados a Educação Matemática, que resultou em um livro organizado pelo projeto. Objetivamos neste, socializar práticas decorridas de experiências pedagógicas e pesquisas, estabelecendo uma relação entre os jogos e o ensino e a aprendizagem em uma abordagem direcionada a alunos e professores. Dentre as atividades propostas destacamos o xadrez, jogos de tabuleiro, fractais, problemoteca, jogo da velha humano, boliche e bingo de desafios, as quais foram desenvolvidas nas escolas com intuito de desafiar os alunos, promovendo o trabalho em equipe, buscando a cooperação e a criatividade. Já nos eventos, realizamos as atividades em forma de oficinas, sendo estas explicadas e desenvolvidas junto aos professores com o propósito de mostrar diferentes possibilidades de explorar a Matemática. Este trabalho está fundamentado nas ideias de autores que abordam a utilização de jogos em sala de aula para auxiliar no processo de ensino. Segundo Smole, Diniz e Cândido (2007) as habilidades desenvolvem-se porque, ao jogar, os alunos têm a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada; refletir e analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos. Para as referidas autoras, os jogos não se resumem ao simples fato de jogar, mas proporcionam o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, o confronto entre diferentes formas de pensar, a formulação de estratégias e, por fim, a construção do saber. Como resultados alcançados percebemos que as atividades desenvolvidas auxiliaram no compartilhamento de boas experiências, assim promovendo reflexões e disponibilizando recursos para serem adaptados a cada realidade e utilizadas em sala de aula de forma lúdica e desafiadora. Os participantes tiveram a oportunidade de conhecer diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem que permitiu dinamizar as aulas, tornando-as mais significativas.

Palavras-chave: Jogos matemáticos. Ensino e aprendizagem. Resolver problemas.

Instituição: Univates

REFERÊNCIAS

Smole Katia S., Diniz Maria I. & Cândido Patrícia. (2007). Coleção Cadernos do Mathema: Jogos de Matemática de 1º a 5º ano. Porto Alegre: Artmed.

EXPERIÊNCIA DE CONSCIENTIZAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

Juliessa Adriana Iles da Luz Correia
Priscila de Andrade Rode
Lisani Wiethölder Stahlhöfer

Resumo: Durante o ano de 2014, o subprojeto Ciências Biológicas 2 realizou diversas atividades relacionadas ao tema sustentabilidade na EMEF Nova Viena. Com o objetivo de informar os alunos sobre a importância do uso correto dos recursos naturais as bolsistas realizaram trabalhos de conscientização com as turmas do 6º e 7º ano. As pibidianas junto com os alunos realizaram a produção de papel reciclável com o uso de bandejas de ovos, produção de sabão caseiro utilizando óleo de cozinha, bandeiras do Brasil com o uso de garrafas *pet* e oficinas para a confecção de utensílios com materiais recicláveis. No período da copa do mundo foi proposto um trabalho interdisciplinar com o 7º ano reunindo as disciplinas de Ciências, Inglês, Artes, Geografia e História que consistiu na organização de uma das alas do desfile “Conhecendo diferentes culturas”. Cada turma ficou responsável pela representação de um país participante da copa do mundo, o 7º ano caracterizou a Inglaterra. Foram confeccionadas fantasias com material reciclável, cartazes com curiosidades sobre o país e foram homenageadas pessoas que fizeram parte da história do país. Oficinas foram realizadas com as duas turmas, sendo elas a confecção de maquete de uma casa sustentável, vasos de flor e *puffs* com o uso de garrafas *pet*, carteiras com caixas de leite, porta-retratos de papelão e organizadores multiuso com latas de ervilha. Outra proposta das bolsistas foi a criação de paródias com os temas sustentabilidade, ar, água, meio ambiente, vertebrados, gimnospermas, angiospermas e solo, que foram os assuntos trabalhados ao longo do ano. A tarefa musical foi utilizada para a revisão dos conteúdos estudados durante o ano de 2014. As duas turmas foram reunidas na mesma sala de aula onde cada grupo apresentou sua paródia para os colegas. As músicas eram cantadas ou apresentadas através de vídeos gravados pelos alunos; esta tarefa teve por objetivo além da revisão dos conteúdos, a utilização de tecnologias, a socialização entre as turmas e a desinibição dos estudantes. Os trabalhos realizados resultaram em um bom aproveitamento com relação a conscientização, interação com os alunos e professores e aprendizado por parte dos discentes e bolsistas.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Ensino. Pibid. Copa. Paródias.

Agências: Capes-PIBID

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM: NARRATIVAS DE ATIVIDADES A APOIO À APRENDIZAGEM

Magali Leticia Dentee
Emanuelli Luisa Johann
Marluci Bioeu
Tamara Cristina Luersen
Fabiane Olegário
Gabriele Teles
Mateus Lorenzon

Resumo: O Laboratório de Aprendizagem desenvolvido pelos bolsistas do subprojeto de Pedagogia buscou atender os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, em relação à leitura e escrita e aos conceitos matemáticos. As práticas ocorreram na Escola Municipal de Ensino Fundamental Construindo o Saber, localizada no município de Arroio do Meio/RS. Levando em consideração que as crianças atendidas apresentavam diferentes necessidades, optamos por uma metodologia que pudesse potencializar as diversas áreas do conhecimento. Desta forma, dinamizamos oficinas de alfabetização, de leitura e escrita, de matemática e de música. Como primeiro passo, buscamos nos inserir no contexto escolar e criar vínculos com as crianças que seriam atendidas nas oficinas, uma vez que não tivemos nenhum contato anterior com as mesmas. Como estratégia principal de integração, propomos a construção de brinquedotecas de bolso, em que as crianças tiveram a oportunidade de manusear diferentes materiais, tornando-se protagonista no processo de confecção do seu próprio brinquedo. O objetivo desse resumo é relatar as experiências vivenciadas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/Univates, subprojeto Pedagogia. As oficinas foram realizadas com vinte alunos de turmas do 2º ano ao 5º ano, na faixa etária de sete a catorze anos, com distintas necessidades e interesses, sendo assim, diferentes materiais foram explorados. As situações de aprendizagem propostas tiveram o intuito de auxiliar no aprimoramento da compreensão da leitura, da escrita e dos conceitos matemáticos. O manuseio de jogos envolvendo letras, as histórias infantis e instrumentos musicais, consistiram em fortes aliados na promoção da aprendizagem, como por exemplo, a calculadora de multiplicação, confeccionada pelos próprios alunos, que possibilitou o desenvolvimento das competências e habilidades das crianças atendidas pelo Laboratório de Aprendizagem. Enquanto bolsistas, percebemos um avanço quanto o reconhecimento das letras, no processo de alfabetização, melhor desenvoltura na leitura e na escrita e na compreensão de alguns conceitos matemáticos.

Palavras-chave: Laboratório de aprendizagem. Dificuldade de aprendizagem. Relato de experiência. Oficinas. Pedagogia.

Agências: CAPES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCEPÇÕES DOS PIBIDIANOS EM UMA TURMA COM ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO

Marina Invernizzi
Cíntia Teresinha Gomes
Camila Inacia Dos Santos
Márcia Solange Volkmer
Raquel Zagonel

Resumo: As atividades do Pibid Univates – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto História, oportunizaram aos pibidianos práticas em uma turma de inclusão do 1º ano do Ensino Médio Politécnico do Colégio Estadual Presidente Castelo Branco - Lajeado/RS. O objetivo é trabalhar com as reflexões proporcionadas pelas atividades realizadas com uma turma que conta com alunos surdos. O tema da inclusão de surdos tem sido alvo de diversos debates e estudos na área da educação. Entretanto, devemos considerar que este processo não é unicamente teórico, estando ele atrelado às práticas realizadas em sala de aula nos mais variados contextos. A partir da década de 1990, difundiu-se com força a defesa de uma política educacional de inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, propondo maior respeito e socialização efetiva destes grupos, o que contemplou a comunidade surda. Houve um movimento de desprestígio dos programas de educação especial e um incentivo às práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas regulares. Os procedimentos metodológicos consistiram em observações e anotações sobre pontos relevantes, que poderiam ser articulados com as pesquisas bibliográficas, as práticas que constituíram-se em atividades escritas e audiovisuais. Como resultados a serem discutidos apontam-se a desconexão entre a proposta educacional do Governo Federal e a realidade escolar vivenciada. Outro fator de extrema importância que se reconhece é a linguagem (majoritária), adquirida na vida social e que se constitui no elo de integração entre os indivíduos. Para a comunidade surda este contato é prejudicado, pois a língua oral é percebida por meio da audição, o que dificulta sua inserção. Da mesma forma, muito prejudicada fica sua escolarização, devido às propostas educacionais que não atendem suas necessidades, onde na maioria das vezes simplesmente a preocupação é inserir este aluno na “rotina normal da escola”, considerando tal inserção como uma inclusão “satisfatória”. Outro aspecto destacado foram as aprendizagens, onde “sentimos na própria pele” a necessidade de se rever a maneira de ensinar, tradicionalmente baseada na transmissão de informações e conteudista. Finalizando, percebe-se que as atividades desenvolvidas com turmas que têm alunos com deficiência é um processo de construção em que é necessário considerar os aspectos positivos e negativos no processo de aprendizagem de cada aluno.

Palavras-chave: Inclusão. Comunidade Surda. Cotidiano Escolar. LIBRAS.

Agências: CAPES e UNIVATES

GINCANA DO SABER: UM NOVO JEITO DE APRENDER E ENSINAR HISTÓRIA

Sabrina Fabiola Hüther
Rodrigo Müller Marques
Marina Johann
Márcia Solange Volkmer
Sérgio Nunes Lopes

Resumo: Os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto História, da Univates, que atuaram na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Beda Körbes em Arroio do Meio, desenvolveram, no decorrer do último período letivo, uma gincana com os alunos, do 6º ano “A” (2014), atendendo a proposta de ‘atividade a longo prazo’, com intuito de aprimorar os conhecimentos em História, e estimular a maior participação e atuação dos alunos em sala de aula e fora dela, como sujeitos autônomos e pesquisadores. A gincana incentivou a busca pelo conhecimento além do espaço escolar, não priorizando a competitividade. Os bolsistas PIBID/História e o professor supervisor formavam a comissão organizadora, que tinha como função desenvolver e promover tarefas, bem como garantir o bom andamento da atividade. Os competidores eram os vinte alunos da turma, subdivididos em cinco equipes definidas por meio de sorteio. A gincana foi norteadada por um regulamento subdividido em cinco partes: disposições gerais; comissão organizadora; objetivos da gincana; obrigações das equipes e pontuação. A proposta foi recebida de forma positiva pela turma. Percebeu-se maior empenho e dedicação por parte dos alunos ao realizarem as atividades propostas, pois sempre esperavam que os seus conceitos (avaliativos) fossem revertidos em pontos para a equipe. Algumas atividades exigiram maior esforço e dedicação, principalmente quando tratavam de pesquisas além do espaço escolar, sendo o resultado destas apresentadas através de cartazes, posteriormente expostos pelos corredores da escola. Atividades diferenciadas e diversificadas acentuam potencialidades, uma vez que os indivíduos nessa faixa etária (11 aos 15 anos) passam por várias alterações corporais e mentais. Sobre as alterações mentais que ocorrem, Piaget apud Lafrançois (2008, p. 261) caracteriza como o estágio de desenvolvimento no qual a criança possui “generalidade de pensamento completa, pensamento proposicional, capacidade de lidar com o hipotético e desenvolvimento de forte idealismo”. Nos relatos escritos dos alunos, com considerações sobre as atividades, percebe-se que a aprendizagem foi para eles mais “fácil” e divertida. Estar em sala de aula para participar da gincana foi prazeroso e instigante, tornando assim o ensino de História mais dinâmico e fugindo do padrão muitas vezes utilizado e tido como monótono.

Palavras-chave: Ensino de História. Competitividade. Incentivo à pesquisa.

Agências: CAPES e UNIVATES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

LEFRANÇOIS, Guy R. Teorias da aprendizagem / Guy R. Lefrançois. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

O USO DA COMPETIÇÃO E DA COOPERAÇÃO COMO ELEMENTOS COMPLEMENTARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Diana Ames

Resumo: Este é o relato de experiência sobre a intervenção do subprojeto Educação Física 1, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) da Univates, em uma escola parceira. Foi elaborado um plano de ação, composto por aulas semanais, desenvolvidas em uma turma do 1º ano de uma escola municipal de ensino fundamental. As práticas integrantes deste plano objetivaram estimular os alunos a realização de Jogos Cooperativos e Competitivos, interagindo e cooperando de forma motivadora. Para atingir o objetivo de conscientizar os alunos sobre a importância de competir de forma cooperativa, procurou-se desenvolver atividades lúdicas no grande grupo e por vezes, separando-os em pequenos grupos. No entanto, percebeu-se que o objetivo não foi alcançado, pois entre os alunos havia espírito muito forte de rivalidade ao realizarem as atividades. Enquanto nosso intuito era mostrar-lhes o lado bom da competição, aprender a ganhar e a perder, perceberam-se algumas atitudes opostas aos valores propostos, como deboche, xingamentos e descumprimento de regras para ganhar vantagem. A partir da aplicação das atividades foi possível observar que a maioria dos alunos teve facilidade na realização das atividades, quando observado o desempenho motor. Entretanto, houve alunos que encontraram dificuldades, tanto no domínio motor, ao executarem habilidades motoras fundamentais como saltar, arremessar, receber e quicar a bola, girar e equilibrar-se, quanto no domínio socioafetivo, com destaque para a insegurança. Percebeu-se ainda que as aulas aplicadas contribuíram de forma significativa não somente para os alunos como também para os bolsistas atuantes, pois mostrou que tanto no planejamento quanto na prática necessitam-se fazer muitos ajustes para que os objetivos de trabalhar uma nova significação para a competição pudesse despertar o interesse dos alunos. Percebeu-se ao decorrer do semestre que foi uma turma desafiadora para se trabalhar, pois eram alunos muito heterogêneos, cada indivíduo se comportava de forma diferente durante as aulas, causando problemas de disciplina, mas que ainda assim garantiu aos bolsistas uma experiência inigualável para formação acadêmica e futura formação profissional, servindo de base para superação dos obstáculos que surgirão mais adiante

Palavras-chave: Cooperação. Competição. Ganhar. Perder. Formação docente.

Agências: Capes/Univates

Instituição: Univates

REFERÊNCIAS

Blog: Cooperação X Competição. Texto: Sobre Competição e Cooperação no esporte e nas aulas. Postado por Júlia, Luisa, Ranielly, Roberta, Sara e Talyssa em 30 de março de 2013 - <http://nossotrabalhocaprichado.blogspot.com.br/2013/03/a-cooperacaoe-uma-relacao-baseada-na.html?m=17>

REVERDITO, Riller Silva et al. Competições Escolares: Reflexão E Ação Em Pedagogia Do Esporte Para Fazer A Diferença Na Escola..Pensar a Prática, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 37-45, fev. 2008.ISSN19806183. Disponível em:<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/1207/3617>>. Acesso em: 27 Ago. 2014. doi:10.5216/rpp.v11i1.1207

SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C.;SOUZA, A. J. Pedagogia da competição em esportes: da teoria à busca de uma proposta prática escolar. Motus Corporis, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 20-30, 2001.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR UM GRUPO DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA

Mara Oliveira de Azevedo

Graciela Fleck

Márcia Jussara Hepp Rehfeldt

Resumo: O trabalho aqui apresentado foi elaborado a partir de estudos realizados no Projeto “Observatório da Educação”, que está sendo desenvolvido no Centro Universitário UNIVATES. Dentre seus objetivos tem-se, problematizar e propor estratégias metodológicas com vistas à inovação e reorganização curricular da disciplina Matemática em seis escolas de Educação Básica do Vale do Taquari – RS. Quanto aos aportes teóricos, o projeto apoia-se em três tendências de ensino da educação matemática: Modelagem Matemática, Investigação Matemática e Etnomatemática. As atividades desenvolvidas no projeto iniciaram com estudos teóricos, para posteriormente planejar e explorar práticas pedagógicas utilizando as três tendências. Em especial, este relato objetiva socializar resultados decorrentes destas práticas desenvolvidas, com turmas de Ensino Fundamental e Médio, pertencentes às Escolas localizadas nos municípios de Encantado, Estrela, Lajeado, Paverama, Roca Sales e Teutônia - RS. Dentro do campo da Modelagem Matemática, foram elaborados trabalhos com os mais variados temas. Os alunos foram corresponsáveis pela seleção, organização e manipulação de informações, realizando investigações pertinentes ao assunto, objetivando atingir o conhecimento reflexivo, sobretudo à problematização e à investigação. No contexto da Investigação Matemática, encontram-se práticas desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O objetivo principal dos trabalhos foi investigar como alunos desenvolvem alguns cálculos que usualmente não constam nos livros didáticos. Neste sentido, percebeu-se a autonomia dos alunos nas resoluções de problemas criando hipóteses e testando-as, corroborando a ideia de que esta tendência auxilia no desenvolvimento da capacidade de formular e defender hipóteses, ampliar a linguagem matemática, despertando o interesse e a participação nas aulas. Em Etnomatemática, foram desenvolvidos três trabalhos, contemplando temas como cálculos realizados por diferentes profissionais, estratégias de cálculo oral de alunos do 5º ano e as profissões dos alunos da EJA. Nas diferentes práticas exploradas nesta tendência foi compartilhada a importância da cultura em que as escolas estão inseridas. Durante o desenvolvimento das atividades realizadas pelos professores nas diferentes tendências foi possível notar que os discentes sentiram-se motivados na construção do seu conhecimento, envolveram-se no trabalho, organizando, refletindo, avaliando a pesquisa realizada, bem como reconhecendo juntos os conceitos matemáticos necessários para representar um problema do cotidiano. A utilização dessas tendências poderá auxiliar a outros professores, além dos participantes do Projeto Observatório da Educação na implementação dessas propostas uma vez que tiveram o intuito de promover um ambiente de ensino e de aprendizagem em que os estudantes pudessem empregar os conceitos matemáticos abordados na prática pedagógica.

Palavras-chave: Modelagem. Investigação matemática. Etnomatemática.

Instituição: UNIVATES

INTERDISCIPLINARIDADE EM CONTÍGUO COM ÉRICO E DA VINCI

Karla Ferrari Machado
 Joselaine Dos Reis
 Adriana Magedanz
 Nara Regina Scheibler
 Giovana Schramm Cenzi

Resumo: O subprojeto Interdisciplinar Ensino Médio – IEM, que integra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Centro Universitário UNIVATES – PIBID/Univates, financiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), durante o ano de 2014 esteve incumbido de desvendar o que era a “Interdisciplinaridade”. O processo iniciou durante o mês de março, com treze bolsistas, abrangendo áreas das linguagens, ciências humanas e exatas. Muitas premissas envolveram os primeiros encontros, foram realizados estudos, leituras e pesquisas, sempre relacionados aos conceitos sobre interdisciplinaridade, que até aquele momento estavam encobertos. Concomitantemente, depois de muita reflexão, o pensamento do grupo evoluiu e a ideia foi desenvolver um projeto que integrasse mutuamente várias áreas do saber, onde ocorresse uma associação entre disciplinas, prevalecendo assim a interdisciplinaridade. A proposta baseou-se na exposição alocada no Centro Cultural da Univates durante o mês de maio, intitulada “As Máquinas de Leonardo Da Vinci”. O objetivo principal do projeto era proporcionar aos alunos uma reflexão interdisciplinar, estimulando o contato com a cultura e contribuindo para o desenvolvimento de uma visão menos homogênea, no sentido disciplinar. Depois de vários encontros entre os bolsistas, abrolhou o projeto denominado “Érico & Da Vinci: uma parceria interdisciplinar”. O planejamento ocorreu em etapas: observações em sala de aula, divulgação e visitação da exposição, ações dentro do laboratório de informática da Univates, intervenções junto aos alunos e apresentação dos resultados. O fito inicial era despertar nos estudantes o interesse por uma atividade pedagógica diferenciada. Foi consenso entre os integrantes do IEM a grande satisfação do grupo como um todo – discentes, docentes e bolsistas, pois houve demasiado interesse e aceitação da forma diferenciada de trabalho presente nas tarefas. Certamente o trabalho interdisciplinar, nas palavras de Thiesen apud Luck (2001, p. 550), é uma orientação pedagógica que “[...] implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido. É certamente um grande desafio” a ser superado pelos bolsistas.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Prática docente. Desafios pedagógicos. Pibid.

Agências: CAPES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, set/dez 2008. p. 546 - 554.

PLANETÁRIO ITINERANTE: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO NO CONTEXTO DO ENSINO NÃO-FORMAL

Andréia Spessatto De Maman
Maicon Ferreira
Bruno Frehlich Huppés
Werner Haetinger
Sônia Elisa Marchi Gonzatti

Resumo: Este trabalho apresenta as ações de um Projeto de Extensão que ocorre no Centro Universitário UNIVATES, frente a um espaço não-formal, por meio de uma Mostra Científica Itinerante (MCI), na qual são realizadas sessões fazendo uso de um planetário móvel. O objetivo principal do projeto é difundir o conhecimento e a cultura científica em Astronomia, além de estimular o gosto por esta ciência. São realizadas sessões, nas quais os participantes podem aperfeiçoar seus conhecimentos na área, pois o planetário produz uma visão real do céu, permitindo a projeção do céu noturno visto em diferentes latitudes e em perspectiva tridimensional. Também é possível conhecer e compreender os mitos associados às constelações, movimentação aparente dos astros, fenômenos celestes, entre outras possibilidades e pelo fato de ser itinerante, facilita a aproximação, contato, e a integração com as pessoas. As atividades envolvem alunos de diferentes instituições, escolas municipais, estaduais, privadas e público em geral. Segundo Bianconi e Caruso (2005), a educação não-formal, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino. Neste sentido, o planetário pode ser um espaço de ensino para facilitar a compreensão e a assimilação de diferentes conceitos. Durante as sessões, procura-se envolver os alunos de modo a despertar o interesse pela Astronomia de uma forma tecnológica e inovadora, que por consequência pode criar uma discussão do tema, estendida para a sala de aula. Muitos dos professores das escolas que participaram com seus alunos nas sessões relataram que a atividade possibilitou aos alunos vivenciarem uma nova experiência, despertando curiosidade e interesse pela Astronomia, além de complementar o trabalho que vem sendo desenvolvido na escola. Durante o ano de 2014 foram atendidas mais de 3000 pessoas, sendo que aproximadamente 80% dos participantes eram alunos de escolas, além de um público diversificado quando em itinerância nas feiras culturais e econômicas da região, pois não a restrições para participar.

Palavras-chave: Planetário. Ensino não-formal. Astronomia.

Agências: CNPQ e Centro Universitário UNIVATES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. Apresentação Educação Não-formal. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Ciência e Cultura. vol. 57, nº 4. São Paulo Out./Dez. 2005.

PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS EDUCACIONAIS: UMA MANEIRA DE QUALIFICAR A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nara Regina Scheibler
Adriana Magedanz
Giovana Schramm Cenzi

Resumo: Este trabalho tem o intuito de relatar e fazer uma reflexão acerca dos diferentes eventos educacionais que o subprojeto Interdisciplinar Ensino Médio (IEM), do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Centro Universitário UNIVATES - PIBID/Univates, participou no decorrer do ano de 2014. Ressalta-se que nos primeiros meses do ano não houve divulgação em eventos, pois o IEM era um subprojeto novo na instituição bem como na escola parceira e este primeiro período foi destinado ao estudo da proposta que objetiva oportunizar aos bolsistas, provenientes de diferentes cursos de licenciatura (Biologia, História, Educação Física, Ciências Exatas, Letras e Pedagogia), uma iniciação a docência voltava à interdisciplinaridade e integração e a discussão de referenciais teóricos educacionais que, posteriormente, fundamentaram as práticas e as produções escritas. O IEM participou em quatro eventos, sendo um deles fora do estado, apresentando um total de dezesseis trabalhos. As escritas divulgadas em diferentes instituições de Ensino Superior versaram sobre questões referentes à interlocução de saberes e os diferentes campos do conhecimento, a contextualização do processo de ensino aprendizagem, as intervenções realizadas com os alunos, as reflexões após as aplicações, as angústias e conquistas dos bolsistas nas suas primeiras experiências como professor, a descrição de material didático produzido pelo grupo, bem como sobre os desafios desse primeiro ano de trabalho no subprojeto, tanto para bolsistas de iniciação à docência quanto para supervisoras e coordenadora. Para os autores Marim e Franco (2012, p. 8), “é notório um avanço significativo após o ingresso do profissional ao referido programa no que tange a aspectos de produções científicas e participação em eventos científicos, o que é um indicativo do envolvimento do profissional nos estudos e na busca por atualizações constantes”. A participação dos bolsistas em diferentes eventos demonstra a constante preocupação do grupo em relação a qualificação da formação profissional docente e evidencia a permanente busca por novos conhecimentos e reflexões referente ao que ensinar e como ensinar. Os bolsistas reconhecem que estas formações são necessárias para o processo de autoformação e para repensar a prática docente, além de oportunizar a troca de experiências e socializar práticas desenvolvidas em diferentes níveis de ensino e em diferentes realidades.

Palavras-chave: Interdisciplinar Ensino Médio. Pibid/Univates. Eventos. formação docente.

Agências: CAPES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

MARIM, Vlademir. FRANCO, Karla Oliveira. Análise dos possíveis impactos na formação continuada do professor de matemática. 3º SIPEMAT, 2012, Fortaleza.

TRAVEL GUIDE: A AMPLIAÇÃO DE FRONTEIRAS EM SALA DE AULA

Catherine Luiza Werlang
 Gilmárcia da Silva Picoli
 Mariana Taís Mallmann
 Raiana Jasper
 Júlia Bazanella
 Dorisvelton Rosa
 Claudia Rosana de Souza

Resumo: Este trabalho visa à apresentação dos projetos desenvolvidos na Escola Estadual de Ensino Fundamental Irmã Branca, pelos bolsistas do PIBID UNIVATES- subprojeto Letras Inglês, durante o ano de 2014. Com o objetivo de aproximar os conteúdos programáticos escolares da realidade discente, as atividades promovidas tiveram como ponto de partida a Copa do Mundo no Brasil em 2014. Sabendo-se da diversidade de culturas presentes no país naquele ano, pensou-se em elaborar um projeto que ligasse o ensino de Língua Inglesa a questões culturais e geográficas. Por isso, aproveitando o vasto material oferecido pela mídia e pelos jornais locais a respeito do evento realizado no Brasil e das atrações que o país teria para oferecer, e baseando-se em guias turísticos como *Lonely Planet* e *BBC Travel*, foi estabelecido o eixo temático *Travel Guide*. Os bolsistas foram divididos em grupos e trabalharam com as turmas de 6º, 7º e 8º os conteúdos presentes nos planos de estudo dos referidos anos, seguindo a proposta do *Travel Guide* e da ligação entre a língua inglesa e os estudos culturais. A turma de 6º ano, que tem a aquisição de vocabulário como o principal objetivo, vivenciou uma abordagem vocabular aliada à cultura de diferentes países. O nome dos materiais escolares em inglês, por exemplo, foram trabalhados após a apresentação de fotos de diferentes salas de aula ao redor do mundo. O trabalho final dessa turma foi a confecção de *postcards*, com pequenos textos envolvendo o *Simple Present*. Utilizando ferramentas de tradução, o 7º ano elaborou um guia de festividades pelo mundo, contendo o tempo verbal *Simple Past* como base para leitura e escrita de textos referentes ao assunto. O 8º ano, que já possui uma caminhada maior referente à língua inglesa, realizou um trabalho mais complexo, produzindo efetivamente um guia de viagem. Após o estudo dos *modal verbs* e de pesquisas a respeito de determinadas capitais mundiais, a turma produziu cartilhas apresentando peculiaridades e informações turísticas das cidades pesquisadas. Cada turma, em seu nível de aprendizagem e seguindo seus devidos conteúdos, desenvolveu diferentes projetos relacionados ao eixo temático *Travel Guide*. Os trabalhos foram igualmente produtivos, sendo possível perceber uma evolução no aprendizado dos alunos ao longo ano, bem como a sua motivação para conhecer e se apropriar de informações culturais de diferentes lugares. Ressalta-se, portanto, a importância de se trazer para a sala de aula temas atuais e culturais que possam ser contextualizados e trabalhados junto com os conteúdos escolares.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Aprendizagem através de projetos. Questões culturais.

Agências: Capes

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

A MONITORIA COMO PROCESSO FORMATIVO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: POSSIBILIDADES E TRAJETÓRIAS

Ana Paula Sebastiany
 Jordana Kich
 Marcelli Schossler Flores
 Paula Thais Maders
 Miriam Ines Marchi
 Eniz Conceição Oliveira
 José Cláudio Del Pino

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar e divulgar uma proposta de atividade de monitoria para o Ensino de Ciências, no nível médio, fomentado pela FAPERGS/CAPES, inserida ao PICMEL, desenvolvida em uma escola da rede pública do município de Estrela/RS durante o ano de 2014, por três alunas monitoras do terceiro ano e uma professora orientadora da área de ensino de ciências. Foram implementadas duas propostas didáticas de monitoria, uma na área de física e outra em química, ambas contemplam a problematização e a experimentação como estratégia para o desenvolvimento de habilidades investigativas e da divulgação da Ciência e da Tecnologia. A proposta de química versou sobre a temática de Termoquímica, sobre a energia envolvida no consumo de alimentos e na realização de atividades físicas, a qual foi aplicada com uma turma de alunos do segundo ano do ensino médio. A de física sobre Circuitos Elétricos em duas turmas de alunos do terceiro ano. Para a concretização das propostas didáticas, as três alunas monitoras em conjunto com a professora orientadora, durante encontros semanais, seguiram o seguinte processo metodológico: escolha da temática e definição dos grupos de estudantes participantes das atividades; levantamento de ideias para caracterizar as concepções conceituais das monitoras; estudo em livros, para a definição dos conceitos que deveriam ser estudados para o desenvolvimento das atividades; elaboração de sínteses, exposições e discussões teóricas com a professora; planejamento, estruturação, aplicação e avaliação das atividades desenvolvidas. Pode-se perceber que durante esse processo formativo de monitoria, as alunas sempre estiveram comprometidas, interessadas, além de responsáveis com as atividades realizadas e com a sua execução, isso pode ser visto pela qualidade dos materiais produzidos por elas para os encontros, pela forma como agiram e interagiram com os alunos durante a aplicação das atividades, pela seriedade que mostraram pela leitura e síntese dos materiais produzidos pelos alunos, pela frequente discussão e reflexão sobre os conceitos e atividades relacionados com as propostas didáticas, sendo que, a discussão e a reflexão entre elas ocorriam de forma espontânea, caracterizando-as como uma equipe de trabalho que age de forma cooperativa e colaborativa na busca de atingir um objetivo comum e pré-determinado. Pode-se identificar que durante esse processo, as monitoras foram se tornando mais independentes e autônomas, proporcionando um momento real e significativo de aprendizagem, assim como, permitindo aos estudantes vivenciarem novas experiências didáticas através de atividades que propiciaram a interação entre a prática e a teoria.

Palavras-chave: Monitoria. Ensino de ciências. Ensino-aprendizagem.

Agências: CAPES FAPERGS

Instituição: UNIVATES

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. M. P.; TINOCO, S. C. O Ensino de ciências como “enculturação”. In: Catani, D. B.; Vicentini, P. P. (Org.). Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores. São Paulo: Escrituras, 2006.

CAVALHEIRO, P; DEL PINO, J. C. Monitoria como estratégia pedagógica para o ensino de ciências no nível fundamental: uma reflexão ao professor. Porto Alegre: IASD, 2010.

KLEIMAN, A; MORAIS, S. Leitura e interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MORIM, E. Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

EXPERIÊNCIA DE DEBATE COM ALUNOS DA ESCOLA GUIDO SEGALHO

Dalmiro Schwartz Lara

Resumo: Este trabalho pretende relatar com detalhes uma experiência ocorrida no dia dezenove de novembro do ano precedente, na Escola Estadual Guido Segalho, em Campinas, que é a instituição na qual o PIBID de Filosofia da UNICAMP, programa do qual participo, realiza as suas atividades práticas. Para aquela ocasião, o nosso grupo havia planejado a realização de um debate com os alunos do segundo ano do Ensino Médio, relativo às posições que se poderia assumir frente a situações polêmicas do ponto de vista ético. Havíamos pensado em algumas possibilidades de resposta a essas situações, alinhadas a posições defendidas por algumas tradições importantes da história da filosofia. No caso, estudamos nas reuniões prévias à ocasião, as diferenças conceituais entre as escolas filosóficas “utilitaristas” e as escolas filosóficas defensoras de uma “ética das virtudes”, que tenderiam a se opor contundentemente nos casos que nós selecionamos. Assim, a nossa ideia era promover um debate que obrigasse os alunos a pensar de maneira crítica sobre as suas próprias posições éticas, evidenciadas através dos exemplos discutidos. O importante para nós era estimular neles o exercício da reflexão, que poderia culminar tanto na refutação daquilo que pensavam antes, como na reafirmação mais sólida das ideias que já tinham. Os resultados foram surpreendentemente positivos, tanto do ponto de vista do envolvimento dos alunos com as questões colocadas, como do ponto de vista da riqueza argumentativa da discussão. Eles responderam bem, opinaram de acordo a seus pareceres, e muitas vezes suspenderam seus juízos ou voltaram atrás em suas opiniões, por dar-se conta da complexidade dos temas abordados. Além do mais, pareceram desfrutar do desenrolar da atividade. Em encontros futuros, planejamos continuar com o debate e, na sequência, tomando-o como base, iniciar os alunos nos conceitos mais fundamentais das duas escolas acima mencionadas. Também pretendemos avaliar a coerência de seus argumentos, a partir da solicitação de uma atividade escrita relativa aos exemplos discutidos.

Palavras-chave: Debate. Ensino Médio. Filosofia. Ética.

Agências: CAPES

Instituição: Universidade Estadual de Campinas

PROJETO SOBRE ÉTICA E JUSTIÇA

Antonio Cardoso de Lima

Resumo: A experiência pedagógica da qual pude participar ocorreu em uma escola pública da cidade de Campinas-SP, com o primeiro e segundo ano do Ensino Médio através do PIBID/CAPES. As aulas consistiram em debates, do qual o tema do projeto foi sobre ética e justiça. O objetivo do projeto consistiu em explorar os argumentos ou justificações dos alunos diante de situações presentes na mídia, das quais, de algum modo, estão presentes no cotidiano dos mesmos. Desse modo, tendo os alunos declarado um posicionamento e justificado o mesmo, os bolsistas exploraram os limites desses posicionamentos e, assim, pudemos perceber as relações patentes das opiniões dos alunos e as escolas filosóficas de vários períodos, bem como a complexidade do debate que perdura na contemporaneidade sobre ética e justiça, trazendo essa noção última para os alunos, isto é, os limites das posições iniciais, as relações com o pensamento filosófico, e a complexidades desses pensamentos. A metodologia foi do debate aberto, guiado e estimulado pelos bolsistas, a qual promoveu o diálogo franco entre os próprios alunos, assim como a expressão democrática das opiniões. Os bolsistas agiram como intermediários no debate, sem assumir posicionamentos, mas tentaram contrapor, ou ainda, explorar a fraqueza dos argumentos demonstrados para estimular os alunos ao raciocínio, a contemplação das possíveis fraquezas de suas posições e a sofisticação de seus posicionamentos, ou, ainda, suspensão do juízo diante do conhecimento e contemplação da razoabilidade dos dois lados em discussão. O resultado obtido foi positivo, pois os bolsistas conseguiram além de promover a participação dos alunos, ensinar, ou, ainda, divulgar e explorar um pouco do pensamento filosófico. Este pensamento que é desenvolvido nas academias por vezes possui uma sofisticação tal que seria difícil o acesso por parte dos alunos do ensino médio, por livre interesse. Desse modo, pudemos trazer os princípios do debate filosófico que perduram mais de dois mil e quinhentos anos segundo os registros, o qual não foi e não é tarefa fácil, no entanto, o projeto segue se desenvolvendo com um bom retorno por parte dos alunos, que puderam e podem ver a filosofia de modo diverso e acessível nesse o projeto.

Palavras-chave: Filosofia. Ética. Justiça.

Agências: Departamento de Filosofia/UNICAMP; PIBID/CAPES

Instituição: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A POSTURA DE ALUNOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Virginia Furlanetto

Luciana Caroline Kilpp Fernandes

Resumo: No Centro Universitário UNIVATES vem sendo desenvolvido o projeto “Formação de investigadores a partir de experimentos interativos, simulações e uso de aplicativos computacionais”, que objetiva “despertar o espírito científico, a curiosidade e o gosto pelas Ciências, principalmente nas áreas de Física e Matemática, visando à formação de alunos e professores investigadores”. Neste trabalho evidenciamos nossas percepções, na condição de professoras orientadoras, acerca da dinâmica de trabalho e dos efeitos que a participação no projeto tem causado em nossas práticas docentes, bem como nos alunos bolsistas participantes. Para o desenvolvimento desta pesquisa, de cunho qualitativo, alunos e professores de Matemática e Física da Educação Básica participam de encontros com a equipe de pesquisadores para discussões teóricas, planejamento de atividades de experimentação e simulação e estudo de aplicativos computacionais. Ao final de cada encontro, professores e alunos registram em seus diários, suas percepções acerca das atividades realizadas, do envolvimento geral do grupo com as mesmas, bem como demais apontamentos que julgarem pertinentes para o desenvolvimento e análise das ações do projeto. Na condição de professoras orientadoras, percebemos nos alunos, o aumento da motivação para participar dos encontros, relatados até mesmo aos colegas de escola, além do empenho em buscar atividades interessantes para experimentar com o grupo. Nos encontros, são formados subgrupos para testar e discutir as atividades sugeridas pelos componentes para posterior seleção de uma, que é compartilhada com todos. Nesses momentos, os alunos demonstram curiosidade pelo que está sendo desenvolvido também nos outros subgrupos. Cabe destacar ainda o comprometimento dos mesmos com cada atividade, na busca por variações, testando novas possibilidades, trocando materiais, acessando vídeos relacionados e estudando as situações, na busca por explicações. Em diversos momentos, evidenciam-se as relações feitas entre determinados experimentos e simulações e os conteúdos estudados em sala de aula, nas disciplinas. Percebemos que os alunos sentiram-se estimulados a se aproximarem de atividades científicas e tecnológicas. Levando em consideração as reações dos alunos ao longo dos meses de discussões e experimentações, temos bons indícios de que, ampliando-se essas ações para as escolas, podemos contribuir para a melhoria do ensino das disciplinas da área de Ciências Exatas.

Palavras-chave: Atividades experimentais. Tecnologias. Iniciação científica.

Agências: FAPERGS, CAPES, UNIVATES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS PROPORCIONANDO CURIOSIDADE E APRENDIZAGEM NA ÁREA DAS CIÊNCIAS EXATAS

Bibiana Scherer
Franciele Carine Gräf
Manuela Araújo Costa
Marli Teresinha Quartieri
Maria Madalena Dullius
Italo Gabriel Neide

Resumo: Pesquisas têm evidenciado que o ensino das Ciências Exatas (Física, Química e Matemática), em muitos contextos, ocorre apenas mediante a apresentação de conceitos leis e fórmulas, de forma desarticulada, vazios de significado. Isto faz com que os alunos, muitas vezes, sintam “aversão” a estas disciplinas. Para instigar alunos e professores para a área das Ciências Exatas, está sendo desenvolvida a pesquisa intitulada “Formação de investigadores a partir de experimentos interativos”, cujo objetivo é despertar o espírito científico, a curiosidade e o gosto pelas Ciências Exatas, visando incentivar o uso da ciência e tecnologia. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, conta com auxílio de bolsistas de graduação, docentes da Instituição, professores e alunos da Educação Básica, os quais participam de encontros quinzenais de discussões teóricas, planejamento de atividades de experimentação e simulação, estudo de aplicativos computacionais e, paralelamente desenvolvem situações experimentais em escolas. A dinâmica realizada nos encontros é modificada ocasionalmente, mas normalmente, os participantes são distribuídos em pequenos grupos, e nesses ocorre à manipulação, observação, análise, interpretação e compreensão de experimentos selecionados pelos alunos da Escola Básica. Após a realização dos experimentos, o grupo escolhe um para propor, socializar e discutir com o grande grupo, no encontro seguinte. Ao final de cada encontro, são registradas em um caderno individual (diário), percepções acerca das atividades realizadas, do envolvimento geral do grupo com as mesmas, bem como demais apontamentos pertinentes para o desenvolvimento e análise das ações da pesquisa. Neste relato, pretende-se apresentar as nossas percepções como bolsistas do Ensino Médio (PIBIC/EM/CNPq/UNIVATES - 01/2014), bem como relatar o conhecimento adquirido com esta experiência. Participar desta pesquisa tem sido para nós bolsistas, uma experiência diferente e interessante, pois se tem a oportunidade de vivenciar e aprender na prática conteúdos que se teve contato apenas na teoria, tornando-os mais significativos e compreensíveis. O experimentar as atividades propostas, além de despertar a curiosidade, está sendo muito produtivo, pois neste momento ocorrem acertos e erros, bem como aprendizagem de conceitos relacionados à atividade desenvolvida. A participação no projeto constitui-se em uma ótima oportunidade de adquirir novos conhecimentos, aprimorar a aprendizagem de técnicas e métodos científicos, bem como é uma forma de gostar mais do estudo das disciplinas da área de Ciências Exatas, devido à maneira como são conduzidas as discussões durante os encontros.

Palavras-chave: Experimentos interativos. Ciências Exatas. Ensino Médio

Agências: CNPq e Univates

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

UTILIZANDO A BEBIDA TÍPICA GAÚCHA COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM: O CHIMARRÃO

Janice Marques Azevedo
Ana Paula Scheeren
Sabrina Monteiro
Tatiane Cristine Bernstein
Andréia Spessatto de Maman
Juliana Coelho Araujo Nunes
Rosane Fátima Postal

Resumo: Este trabalho relata um projeto desenvolvido a partir da exploração do Chimarrão, bebida tradicional saboreada pelos gaúchos nas rodas de conversa. No âmbito do Pibid Univates, subprojeto Ciências Exatas, desenvolveu-se um projeto sobre o Chimarrão, abordando conteúdos da Matemática, Física e Química. Os envolvidos são as bolsistas do subprojeto de Ciências Exatas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) do Centro Universitário UNIVATES e os alunos do 2º ano do Ensino Médio, de uma escola pública parceira do Programa. Objetivou-se com este projeto, o estudo de conteúdos da área de Matemática, Física e Química, relacionados ao tema, promovendo a interdisciplinaridade entre as três disciplinas citadas, bem como a compreensão da importância do Chimarrão para a cultura na qual os alunos estão envolvidos, e para isso foram desenvolvidas diversas atividades práticas e teóricas. O projeto foi desenvolvido em cinco encontros, que ocorreram nos meses de outubro e novembro de 2014. Foram exploradas diferentes atividades, entre elas, aulas práticas que envolveram conteúdos/conceitos, como: constatação da densidade da erva-mate e da bomba de chimarrão; medida do volume total e parcial de uma cuia; cálculo do custo real de cada bebida preparada; exploração de diferentes escalas de temperatura, verificadas no aquecimento da água para o Chimarrão; construção de um termômetro caseiro; conhecimento de aspectos históricos, curiosidades e mitos relacionados ao Chimarrão. Como fechamento do projeto, foi proposto uma visita a uma ervateira da região, para conhecer, verificar e compreender os processos de preparação da erva-mate. Porém a atividade não foi possível de ser realizada devido ao cronograma de encerramento do ano letivo da escola. Por meio deste projeto, espera-se ter contribuído na compreensão dos conteúdos teóricos por meio de atividades práticas que envolvem a cultura do Chimarrão. Também, quis-se divulgar e popularizar a tradição gaúcha formando cidadãos capazes de compreender e valorizar sua cultura e ensino, que vão além dos processos escolares, fazendo parte de uma formação para a vida em sociedade.

Palavras-chave: Chimarrão. Práticas. PIBID. Interdisciplinaridade.

Agências: CAPES

INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE NA ESCOLA

Miller Sorato Amorim Souza
Fernando rodrigues Quaresma
Erika Maciel

Resumo: RESUMO: Na sociedade contemporânea, pensar em indivíduos que busquem uma vida mais saudável se tornou indispensável, tendo em vista que as taxas de obesidade crescem e a qualidade de vida tem sido prejudicada. A priori muitos estudiosos indicam que as intervenções devem ter início na infância. Bem como Paulo Freire em suas concepções pedagógicas, já indicava a educação como fonte de autonomia. O objetivo foi promover a saúde na comunidade escolar, através de atividades que incentivem a prática de exercícios e uma boa alimentação para promoção da saúde. Trata-se de um projeto de pesquisa e extensão, de caráter longitudinal realizado em uma escola pública de Palmas/TO no período de março a novembro de 2014, com alunos, pais, e professores, executado pelos acadêmicos de Educação Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Após diagnóstico foram realizadas palestras incentivando a prática de atividade física e alimentação saudável, envolvendo alunos, pais, professores e a comunidade no entorno da escola. Além de promover atividades lúdicas utilizando materiais recicláveis, trabalhando a sustentabilidade com os alunos. Foi promovida ainda a degustação de frutas, legumes e verduras que até então eram desconhecidos pelos alunos, nessa degustação tivemos um intercâmbio interdisciplinar com a professora de biologia que durante uma semana antes do evento ministrou aulas explicando as propriedades de cada alimento que, em seguida seria degustado. As ações se mostraram de grande importância em um novo currículo, que vem sendo inserido aos poucos e que já abraçar a escola como um todo tanto corpo docente, familiares dos alunos e comunidade em volta da escola. Deste modo, em relatos dos acadêmicos podemos perceber um grande avanço. Enquanto futuros profissionais da educação, com inúmeras inovações pedagógicas na bagagem, e com um poder de transformação único, pela docência podem propor uma atuação profissional com integração das áreas do saber em promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida da população.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Promoção da saúde.

Agências: PIBID/CAPES

Instituição: Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA)

REFERÊNCIAS

BOCCALETTO, E.M.A.; VILARTA, R. Escola promotora da qualidade de vida e saúde: conceitos básicos IN VILARTA, R. (organizador). Alimentação saudável, atividade física para a qualidade de vida. Campinas, Ipês Editorial, 2007.p 121-131.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. Motriz: Revista de Educação Física. Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n1/5n1ART04.pdf>> Acesso em: 14 set. 2014.

MAQUETES NAS AULAS DE HISTÓRIA: "CONSTRUINDO" AS CIVILIZAÇÕES FLUVIAIS

Rodrigo Müller Marques
Sabrina Fabiola Hüther
Márcia Solange Volkmer
Sérgio Nunes Lopes

Resumo: A atividade foi realizada pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto História, da Univates, que atuaram na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Beda Körbes, em Arroio do Meio. A metodologia foi desenvolvida com a turma do 6º Ano A (2014), no decorrer de quatro períodos de aula. A produção das maquetes buscou tornar a aula mais dinâmica, propiciar uma participação mais ativa do aluno em aula, incentivar o trabalho em grupo e tornar mais dinâmico o ensino do conteúdo de história. Os bolsistas do PIBID/História, auxiliados pelo professor supervisor, foram os responsáveis por garantir o bom andamento da atividade, assim como auxiliar no aporte teórico referente ao tema. O conteúdo estudado foram as Civilizações Fluviais (Egito, Harapa, Índia e China), que constituíram a base para a confecção das maquetes. O processo para a realização da atividade consistiu na divisão da turma em grupos, leitura sobre o conteúdo e explanação do mesmo pelos bolsistas envolvidos, para então, se iniciar a confecção das maquetes. Os alunos foram instruídos a criar uma representação que compreendesse a importância dos rios, da arquitetura e a vegetação de cada um destes lugares. Para a execução da tarefa os alunos utilizaram uma chapa de isopor e materiais diversos, por exemplo, erva-mate (simbolizando as plantações), gel ou tinta azul (representando os rios), palitos de picolé (utilizados para fazer as cercas e pontes), dentre outros. Nesta etapa do trabalho foi possível notar uma grande capacidade de adaptação e improvisação, quando os alunos utilizaram diversos materiais para compor os cenários, ou até mesmo um único material para representar distintas paisagens. A tarefa foi realizada sem grandes complicações, além de ter, por parte dos alunos, uma boa receptividade. Esta mesma turma, na qual se desenvolveram outras atividades, se demonstrou sempre receptiva com alternativas metodológicas diferenciadas que os bolsistas propuseram. As considerações feitas pelos alunos foram positivas, pois gostaram da temática e da metodologia utilizada para abordá-la. Esse tipo de metodologia ajuda a tornar o ensino mais divertido, e faz com que os alunos se tornem sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: PIBID. Ensino de História. Metodologias.

Agências: CAPES e UNIVATES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

AÇÕES PARA DESPERTAR O INTERESSE PELAS CIÊNCIAS EXATAS

Cristiane Antonia Hauschild
 Ieda Maria Giongo
 Márcia Jussara Hepp Rehfeldt
 Marli Teresinha Quartieri
 Rosana Zanon
 Viviane Raquel Backendorf

Resumo: O ensino de forma geral, já passou por diversas mudanças significativas. No entanto, os estudantes, continuam elegendo algumas disciplinas como difíceis, em especial, a matemática. Várias ações já foram desenvolvidas para melhorar o desempenho dos estudantes na disciplina, mas, estudos recentes apontam grandes dificuldades dos alunos do Ensino Superior no âmbito das Ciências Exatas (Química, Física e Matemática). De modo específico, os ingressantes dos Cursos de Engenharia apresentam lacunas em relação a alguns conceitos e conteúdos matemáticos. Além disso, verifica-se o grande índice de evasão e repetência evidenciado nas disciplinas de Matemática e Física dos cursos de graduação da Univates. Este resumo apresenta algumas ações de um projeto intitulado “Despertando a vocação científica em um grupo de estudantes da Escola Básica do Vale do Taquari”, aprovado no edital FAPERGS/CAPES 15/2013. O projeto é desenvolvido por seis professoras de Matemática - quatro do Centro Universitário UNIVATES e duas de escolas municipais da região, EMEF Pedro Pretto do município de Travesseiro e E.M.E.F. Sagrada Família do município de Roca Sales - bem como um grupo de seis alunos do Ensino Fundamental dos referidos educandários. Tendo o objetivo de despertar num grupo de estudantes da Escola Básica a vocação científica para a área da Matemática, as ações desenvolvidas buscam, dentre outros, despertar em turmas do Ensino Fundamental o interesse pela resolução de problemas e desafios matemáticos. Para tanto, foram criados nas duas escolas clubes de Matemática e oficinas em turno oposto às aulas regulares, onde os alunos bolsistas de Iniciação Júnior destas, monitoram e junto com a professora orientam a realização das atividades. Além disso, os jovens bolsistas estão envolvidos em diversas atividades na instituição de Ensino Superior. Os resultados iniciais têm mostrado a produtividade de tais ações tendo em vista a considerável participação de alunos nos clubes e oficinas de matemática, onde através das atividades propostas demonstram seu crescimento em trabalhar colaborativamente, como também a participação dos estudantes envolvidos em dois eventos da Univates: Olimpíada Matemática e Feira de Ciências. As próximas atividades preveem uma maior participação nestes e a organização de eventos similares nas próprias escolas.

Palavras-chave: Ensino de Ciências Exatas. Práticas Pedagógicas. Ensino Fundamental.

Agências: FAPERGS / CAPES

Instituição: UNIVATES

REFERÊNCIAS

QUARTIERI, M. T.; BORRAGINI, E. F.; DICK, A. P. (2012). Superação de dificuldades no início dos cursos de Engenharia: introdução ao estudo de Física e Matemática. In: XL COBENGE - Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Belém. Anais do XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Belém: Associação Brasileira de Educação em Engenharia, p. 01-11

SILVA, F. B. (2008). A(pre)nder Matemática é Difícil: problematizando verdades do currículo escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

CINE DEBATE: FILME 12 ANOS DE ESCRAVIÃO

Moises Vedoy
Jéssica Riedi
Fernando Zanatta
Marcia Volkmer

Resumo: A prática foi desenvolvida nas turmas do Ensino Médio diurno e noturno da Escola Estadual Presidente Castelo Branco, localizado em Lajeado/RS. O objetivo geral da atividade foi realizar, em parceria com os alunos, o estudo da história da escravidão na América, tendo como foco de abordagem o sul dos Estados Unidos e o Brasil, através da utilização do texto fílmico *12 anos de Escravidão* (2014), dirigido por Steve MacQueen. O contexto da atividade esteve relacionado com a semana da consciência negra sugerida pelos planos nacionais de educação. O filme é baseado na autobiografia escrita por Solomon Northup em 1853: violonista negro livre que foi escravizado ilegalmente e enviado para os campos de algodão no sul dos Estados Unidos. A trama busca visibilizar os horrores da escravidão, o tráfico ilegal de pessoas (escravos e ex-escravos), a noção de propriedade em torno do ser humano, a violência sexual contra a mulher escravizada, entre outros aspectos. Os objetivos específicos do trabalho foram: levar ao conhecimento dos alunos o processo de escravidão como um todo e em suas particularidades; relacionar os processos de escravidão nos Estados Unidos com os ocorridos em toda a América, em especial no Rio Grande do Sul; entender a questão do preconceito racial como fruto de um processo histórico que mesmo se modificando, se mantém, atingindo os dias atuais; debater temas como cotas raciais, preconceito social, criminalização da periferia e demais temas apontados pelos alunos. Antes que o filme iniciasse foram entregues aos alunos, em papel impresso, cinco pontos-chaves, questões norteadoras da trama fílmica e histórica, para que eles previamente estivessem atentos a alguns detalhes, visando a posterior debate. Após o filme foi realizada uma roda de conversa visando à reflexão e discussão do assunto, aproximando o conteúdo histórico da realidade dos alunos. Nas discussões se evidenciou a necessidade de vincular o conteúdo histórico com a realidade social. A partir dos debates, foi possível visualizar a importância da reflexão em torno da questão histórica da escravidão africana no Brasil. Visto que, se trata de um tema atual frente a realidade dos alunos, e por falta de conhecimento histórico, por vezes acarreta incompreensões em relação à noção de processos históricos desiguais.

Agências: UNIVATES, PIBID, CAPES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma única história**. Conferência Anual TED Global. Oxford, Reino Unido, 2009. Disponível em: <http://www.osurbanitas.org/osurbanitas9/Chimamanda_Adichie.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2013.

GOMES, Heloisa Toller. **As Marcas da Escravidão: o negro e o discurso oitocentista no Brasil e nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

SÁ, Gabriela Barretto. **Escravidão Ilegal e Representações da História: considerações sobre o filme “12 Anos de Escravidão”**. 2014. Disponível em: <http://www.academia.edu/6281423/Escraviza%C3%A7%C3%A3o_Illegal_e_Representa%C3%A7%C3%B5es_da_Hist%C3%B3ria_considera%C3%A7%C3%B5es_sobre_o_filme_12_Anos_de_Escravid%C3%A3o_2014_> Acesso em: 02 de abril de 2014.

A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE: PROJETO EMPREENDEDOR POR UM DIA

Sabrina Fabiola Hüther
Silvana Neumann Martins
Gabriel Machado Braido
Cristina Marmit
Luiz Fernando Andres

Resumo: A ênfase na aprendizagem traz para os professores a tarefa de ajudar o aluno a aprender, de internalizar uma postura questionadora, empreendedora, crítica e permanentemente aberta às mudanças culturais, científicas e tecnológicas. No entanto, sabe-se que envolver os alunos em suas aprendizagens e administrar a progressão das aprendizagens não é tarefa fácil, porque exige observação e avaliação dos alunos em situações diferenciadas e um balanço periódico sobre os avanços ou dificuldades evidenciados. Nesse sentido, cabe à universidade, em seus projetos de pesquisa e de extensão, arriscar formas inusitadas de agir e de se expressar com a comunidade, encontrando soluções inovadoras que podem ser alcançadas através da educação empreendedora. Diante disso, o Projeto de Extensão aqui proposto e intitulado: Empreendedor por um Dia, sugere que mais um pilar seja agregado aos sugeridos por Delors (2001) - *o aprender a empreender*, pois, segundo Dolabela (2008), o empreendedorismo é um instrumento de desenvolvimento social e não só de crescimento econômico e a teoria do empreendedorismo deve ser disseminada para que possa ser utilizada a fim de que seja produzida uma mudança cultural. Através da educação empreendedora, não se quer transformar cada jovem estudante em um agente de criação de empresas, mas sim em indivíduos que consigam introjetar em sua vida, após ter contato com a teoria, valores, atitudes, comportamentos, formas de percepção do mundo e de si mesmo, voltados para a capacidade de inovar, perseverar e de conviver em harmonia com o outro. Este trabalho objetiva inserir o tema Empreendedorismo, como também estimular o desenvolvimento do espírito empreendedor nos estudantes das escolas de Ensino Médio do Vale do Taquari. Ao longo do ano de 2015, serão ofertadas oficinas pedagógicas, norteadas por metodologias ativas de ensino e de aprendizagem, nas quais serão abordados os conceitos básicos sobre Empreendedorismo Social e Empresarial e Educação Empreendedora, estimulando os estudantes na busca de oportunidades, na geração do autoemprego e no desenvolvimento de atitudes empreendedoras, criativas e inovadoras na vida pessoal e profissional. Os encontros, com duração de 4 horas/aula, são realizados em salas temáticas do Centro de Gestão Organizacional (CGO) da Univates. Como resultados esperados, este projeto prevê que, após concluírem a oficina, os alunos tenham adquirido conhecimentos básicos sobre empreendedorismo social e empresarial, educação empreendedora, perfil empreendedor, inovação e criatividade.

Palavras-chave: Empreendedorismo. Extensão Universitária. Educação Básica.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DOLABELA, Fernando. Oficina do empreendedor: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

AULA PRÁTICA DE EXTRAÇÃO DE DNA DE FRUTAS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE CRUZEIRO DO SUL, RIO GRANDE DO SUL

Juciano Salvini
Norton Dametto

Resumo: Berbel (2011) afirma que: “As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras.” A motivação que subsidiou a proposta foi permitir que o estudante tivesse papel ativo na execução das atividades, extrapolando a simples ação de manipulação de objetos a fim de que alguns dos conceitos de genética, biologia celular, química e física fossem discutidos pelos estudantes. Quarenta e quatro alunos do 2º ano do Ensino Médio, com idades entre 16 e 19 anos de uma Escola Estadual da Região do Sul do Estado do Rio Grande do Sul realizaram o experimento. Esses estudantes foram divididos em duplas, em 22 duplas. Cada dupla recebeu um Kit para extração do DNA de frutas composto por três morangos; saco plástico transparente; solução de lise para quebra (1 colher de sopa de detergente incolor, 1 colher de chá de cloreto de sódio e 75 ml de água); 1 coador; 2 béqueres pequenos (50 ml) e 1 béquer de 500 ml; funil; álcool (líquido) comum gelado e palitos de madeira. A realização do estudo, obtenção de dados e planejamento da atividade, foi baseada em Dessen; Oyakawa (2014) o qual abrange conceitos básicos e essenciais sobre as principais etapas referentes ao estudo de extração do DNA. Primeiramente foram apresentados os conceitos básicos referentes ao estudo do DNA. Em seguida foi realizada a extração do DNA de frutas, através da aula expositivo-dialogada, com demonstração em laboratório. Aulas práticas atualmente não são muito comuns nas escolas estaduais do Brasil devido à falta de um local apropriado para tais atividades, falta de recursos e desinteresse dos professores. Tais atividades só puderam ser desenvolvidas na Escola João de Deus graças ao empenho dos professores em montar um laboratório de ciências para que esta e muitas outras práticas possam ser desenvolvidas. A elaboração e desenvolvimento deste tipo de atividade teórico-práticas são de suma importância para o desenvolvimento acadêmico dos Pibidianos envolvidos nas atividades que poderão desfrutar desta experiência para aplicar seus estágios e aulas futuramente, tanto quanto para o melhor entendimento do conteúdo por parte dos alunos.

Palavras-chave: DNA. Aula prática. Biologia.

Agências: CAPES, OBEDUC e UNIVATES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

DESSEN, E. M. B.; OYAKAWA, J. Extração caseira de DNA morango. Centro de Estudos do Genoma Humana. USP, 2014. Disponível em: <http://genoma.ib.usp.br/educacao/Extracao_DNA_Morango_web.pdf>.

AVALIAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/BIOLOGIA/UCS/CAXIAS DO SUL NA EEEM EVARISTO DE ANTONI

Léia Ribeiro dos Santos
 Joicele Maria de Oliveira Pinto
 Aline Mezzomo

Resumo: Atualmente a educação pública brasileira enfrenta diversos problemas que refletem na atuação do profissional da educação. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem como um de seus objetivos inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação. Este trabalho destaca as contribuições do PIBID/UCS/Caxias do Sul para os pibidianos, professores e os 204 alunos das turmas dos primeiros anos do Ensino Médio da Escola Estadual Evaristo de Antoni/RS no período letivo de 2014. O grupo atuante nessa escola é formado por sete acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas (uma voluntária) e um professor supervisor. Durante os meses de março a abril, os bolsistas iniciaram o processo de observação e estudo da realidade escolar. Como metodologia, foi traçado o perfil dos alunos por amostragem, observando algumas variáveis obtendo os seguintes dados: são jovens de 15 a 17 anos que em sua maioria moram com os pais, solteiros e sem filhos. A maior parte não trabalha e são residentes de 29 bairros distintos da cidade. Em ambiente escolar, a disciplina de que mais gostam é Biologia, a que menos gostam é Matemática. Cerca de 56% dos alunos pretendem prestar vestibular, sendo Engenharia como um dos cursos preferidos. Esses dados são importantes para estruturação de atividades evitando o agir na incerteza (PERRENOUD, 2001). A supervisora encarou o programa como um desafio ao orientar o grupo de bolsistas criando espaço para a promoção da aprendizagem significativa (MASINI; MOREIRA, 2008). Destacamos algumas atividades desenvolvidas: criação de material didático, elaboração de jogos, mapas conceituais, atividades experimentais e realização de palestras. Buscou-se apoiar a proposta de ensino da professora supervisora em conjunto com os objetivos enviados à CAPES em 2013, com vistas à alfabetização científica transformando os alunos em homens críticos (CHASSOT, 2001). Ao final do ano letivo, uma nova amostragem em forma de questionário para 100 alunos foi realizada, a fim de investigar se os objetivos do programa foram alcançados. Os dados apontam que 85% dos alunos acreditam que a atuação do PIBID auxiliou positivamente no aprendizado. Entre as atividades aplicadas que contribuíram para a aprendizagem dos estudantes destacou-se experimentações e jogos. A direção da Escola apontou também o grande valor dessas experiências, diminuindo significativamente as dificuldades e inseguranças iniciais do futuro professor. Diante disso podemos concluir a relevância do programa nessa fase inicial, atingindo os objetivos propostos como também procurando ampliar as suas ações para o ano de 2015.

Palavras-chave: Contribuições do PIBID/UCS. Ensino Médio. Biologia.

Agências: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Instituição: Universidade de Caxias do Sul

REFERÊNCIAS

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

MASSINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. São Paulo: Vetor, 2008.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RELÓGIO COMUNITÁRIO DE CHÁS PARA O CORPO HUMANO: PESQUISANDO A CULTURA POPULAR E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Diógenes Gewehr

Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen

Resumo: Diante de tempos em que a escola vem perdendo espaço como centro principal do conhecimento, em razão das diversas tecnologias de informação que se popularizam em larga escala, faz-se necessário ao professor ministrar aulas mais envolventes e inovadoras, proporcionando alternativas diferentes de aprendizagem, as quais despertem nos alunos o gosto em aprender. No ensino de Ciências uma boa alternativa são as experiências, as aulas práticas e pesquisas. Com o objetivo de instigar os alunos a investigar o uso das plantas medicinais na comunidade em que estão inseridos, bem como, identificar as principais plantas utilizadas e sua ação no corpo humano, o presente estudo analisa a confecção do “Relógio Comunitário de Chás para o Corpo Humano”. Tal prática baseia-se na teoria do Relógio Cósmico e medicina chinesa, onde, conforme Velloso, Wermann e Fusiger (2005), o corpo humano consiste em um microcosmo que reproduz as leis da natureza. Quando se observa a circulação de energia pelos meridianos principais, na qual a energia vital percorre um ciclo dentro do organismo, em cada órgão há duas horas de máxima concentração, distribuídas da seguinte forma: 01-03h fígado; 03-05h pulmão; 05-07h intestino grosso; 07-09h estômago; 09-11h baço-pâncreas; 11-13h coração; 13-15h intestino delgado; 15-17h bexiga; 17-19h rins; 19-21h circulação; 21-23h sistema excretor, digestório e respiratório; 23-01h vesícula biliar. Para compor o Relógio, iniciado em 2013, os 28 alunos do 7º ano A da Escola Municipal de Ensino Fundamental D. Pedro I, Lajeado/RS/Brasil, realizaram junto a seus familiares uma pesquisa de campo através de um estudo dialético, exploratório e descritivo. Posteriormente, os dados foram organizados em uma tabela, com uma abordagem quali-quantitativa, complementados com pesquisas bibliográficas, fazendo assim a relação entre o conhecimento popular e o científico. O próximo passo foi distribuir as plantas medicinais em 12 pneus, de forma circular, simulando assim um relógio, de modo a organizá-las conforme o horário mais adequado para a ingestão de determinado chá. A turma confeccionou ainda um fôlder explicativo sobre a atividade. O relógio tornou-se referência na escola e no bairro, podendo a população fazer uso das plantas medicinais. A pesquisa não teve como intuito incentivar a automedicação, mas sim reunir conhecimento sobre as plantas medicinais e suas propriedades, uma vez que muitas pessoas as utilizam e podem dispor de informações equivocadas. A proposta despertou o gosto pela pesquisa, tornando o aluno agente de sua aprendizagem, explorando novos conhecimentos de maneira ativa.

Palavras-chave: Plantas medicinais. Conhecimento popular. Conhecimento científico.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

VELLOSO, Caroline C.; WERMANN, Afaf M.; FUSIGER, Teresinha B. Horto Medicinal: Relógio do Corpo Humano - EMATER/RS-ASCAR. Putinga/RS, 2005.

REFLETINDO SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Daniela Maria Weber
Carmen Maria Da Silva
Juciane Beatriz Sehn Da Silva
Márcia Léia Bomm Weiler
Evandro Alves

Resumo: Este estudo é fruto da reflexão de educadores da Rede Municipal de Lajeado sobre a realidade vivenciada em uma escola de Educação de Jovens e Adultos - EJA, qual seja, da necessidade que estes estudantes têm de conjugar trabalho e educação, o que deixa o estudo em segundo plano e causa um grande número de evasões escolares. Esta realidade provocou o desejo de repensarmos a prática pedagógica e o currículo da EJA. Através de pesquisas aplicadas aos alunos, a fim de investigar as relações entre trabalho e educação, evidenciou-se o quanto estes conceitos permanecem distantes tanto para os alunos, tanto quanto para os professores e para a Escola como um todo. No que se refere aos alunos, percebeu-se que estes concebem a Escola e o Trabalho como vias separadas, tal como se fossem “mundos paralelos”, não conseguindo relatar claramente as relações entre estes dois espaços. Do ponto de vista dos educadores identificou-se a não discussão das realidades que envolviam os alunos, seus problemas, sonhos, preocupações, objetivos, enfim, sua vida “real”, reforçando o distanciamento entre a Escola e a Vida. Enquanto escola - aqui citada como instituição - evidenciou-se o quanto os currículos e programas de ensino necessitam de profunda e séria reformulação a fim de superar este distanciamento. Assim, os conhecimentos científicos deverão se entrecruzar com as experiências e realidades dos sujeitos trabalhadores para fazê-los refletir criticamente. Não é tarefa fácil, mas é preciso romper com modelos tradicionais de ensino e considerar que, como estudantes-trabalhadores, possuem necessidades diferentes. Arroyo (2004) afirma que os jovens sabem da sua condição de excluídos e que a escola precisa ter um sentido real em suas vidas. Como resultados, é possível afirmar que interagir com esta pesquisa em sala de aula, com os alunos-trabalhadores foi revelador. É improvável que se possa construir uma Educação prazerosa, agradável, convidativa para o horário pós-trabalho se ela não estiver relacionada com o que faz sentido na vida do estudante: o seu dia a dia. Precisamos falar sobre o que eles esperam e querem ouvir, interagir para que se percebam importantes, como de fato o são para a sociedade. Esta reflexão e sua escrita serviram para que pudéssemos discutir esta temática com o grupo de professores docentes na EJA e assim, assumirmos o que muitas vezes é o mais difícil: de que estudamos as teorias da Educação, mas na prática, as esquecemos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Educação. Trabalho.

Instituição: UNIVATES. UFRGS

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAIL, Viviane Schumacher. *Educação Matemática de Jovens e Adultos, Trabalho e Inclusão*. Florianópolis: Insular, 2002.
- FISCHER, Maria Clara Bueno. *Educação de Jovens e Adultos e o mundo do Trabalho*. In: GODINHO, Ana Claudia Ferreira; SOUZA, Denis Nicola Froner;
- FISS, Dóris Maria Luzzardi; DRESCH, Nilton Luis (Org.). *Entre imagens e palavras: práticas e pesquisas na EJA*. Porto Alegre: Editora Panorama Crítico, 2012. p.116-129.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. *Caminhos e Significados da Educação Popular em diferentes contextos*. São Paulo: IPF, 1999.
- LAJEADO (Município). *Secretaria de Educação. 1ª Conferência Municipal de Educação: Direito de Aprender*. Lajeado: Happynet Propaganda, 2014.
- SCHWARTZ, Suzana. *Alfabetização de Jovens e Adultos: Teoria e Prática*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA E DA FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Adriana Belmonte Bergmann
Maria Madalena Dullius
Marli Teresinha Quartieri
Henrique Scalcon Branchier
Meise Evelyn Morgenstern

Resumo: Em um mundo cada vez mais globalizado, onde a tecnologia está sempre presente, integrar recursos tecnológicos ao cotidiano dos estudantes na sala de aula é uma maneira positiva de instigá-los a pensar, construir conhecimentos e reforçar o saber, tornando a prática pedagógica um processo de ensino e aprendizagem diferenciado. O projeto de extensão, hoje intitulado “Explorando aplicativos matemáticos e físicos com alunos da Educação Básica”, do Centro Universitário UNIVATES, vem sendo desenvolvido desde 2007, integrando tecnologia ao ensino e contribuindo para a prática docente. Objetiva, desta forma, complementar a teoria trabalhada em sala de aula e integrar as escolas do Vale do Taquari com a Instituição. As atividades do projeto ocorrem em três etapas. Primeiro é realizada a divulgação via e-mail ou contato telefônico para as escolas da região e os interessados agendam seu horário de atendimento. Segundo, o material a ser trabalhado é previamente estudado e elaborado pela equipe de pesquisadores e bolsistas, considerando de suma importância que os aplicativos selecionados auxiliem no exercício do pensar sobre o que se está fazendo, de forma a agregar saberes matemáticos e físicos. A terceira etapa são os encontros, sem limite de quantidade e que podem ocorrer nos períodos da manhã, tarde ou noite. Basta haver interesse por parte do professor. O primeiro encontro é realizado necessariamente nos laboratórios de informática do Centro Universitário UNIVATES, sendo que os demais podem ocorrer no laboratório da escola solicitante, caso haja interesse. Ao final de cada encontro, é entregue ao docente um questionário de avaliação acerca das atividades e dos aplicativos trabalhados. A partir da avaliação, buscamos aprimorar nossos atendimentos e encontrar outras possibilidades de realizar as atividades, focando na qualificação da proposta do projeto. Tendo em vista algumas respostas dos questionários: (R1) - “O atendimento é muito bom, os nossos alunos necessitam de ambientes diversificados. O conteúdo abordado é sempre muito difícil de ser compreendido. Muito interessante a parte da leitura de frações, tanto eu como os alunos percebemos a dificuldade na escrita.”, (R2) - “Gostaria que estes momentos fossem oportunizados um maior número de vezes até porque não possuímos pessoa capacitada na escola para lidar com os alunos sistematicamente em informática e isso foi muito importante para eles.” e (R3) “Fiquei feliz, pois foi um momento diferente para a turma.”, podemos inferir que é perceptível que os participantes construíram novos saberes e os encontros proporcionaram um olhar de caráter inovador sobre o uso dos aplicativos como ferramenta pedagógica.

Palavras-chave: Aplicativos pedagógicos. Educação Básica. Matemática. Física.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

CONSTRUINDO SIGNIFICADOS PARA O CONCEITO DE FRAÇÃO COM OS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Silvia Regina Rodrigues Kinetz

Resumo: Este relato de experiência traz um olhar especial para uma sequência didática, que considera o conceito de fração, elaborada e desenvolvida por uma professora de matemática em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental, no início do ano de 2015. Sabendo que as frações surgiram de necessidades, este relato tem como objetivo trazer a discussão possibilidades de ensino de tal conceito, entendendo que partindo de uma atividade prática, que prenda a atenção e o interesse do aluno, há maiores possibilidades do sucesso de se estabelecer processos de aprendizagens em matemática. Visto que é considerada por muitos uma disciplina difícil de ser compreendida, entendemos que esta, no contexto escolar, deva ser tratada a partir de situações que possibilitem a produção de sentidos pelos alunos e a negociação de significados. Nesse sentido, é apresentado neste relato parte de uma aula, em que partindo de uma situação que considera contextos do cotidiano do aluno, a professora propõe um desafio prático, onde os mesmos terão que mobilizar conhecimentos já elaborados sobre frações para poder resolvê-lo. Na aula considerada, a professora organiza a turma em duplas e oferece certa quantidade de balas a cada dupla de alunos, com dois cartões contendo em cada um uma fração. Cada aluno tem o direito de escolher um cartão, sabendo que a fração contida nele lhe dará direito a certo número de balas, considerando o total destas como o inteiro. O desafio proposto é que cada um pegue a fração que lhe dará direito ao maior número de balas. O objetivo desta atividade é perceber o nível de conhecimento dos alunos em relação à representação numérica das frações, e o entendimento de cada um sobre a função do numerador e do denominador. Para análise dos dados será levado em conta o registro dos alunos nos cadernos de aula, o planejamento da professora, e as anotações das observações realizadas durante a atividade. Estão apoiadas em fundamentos teóricos, de forma especial Brasil (1998) e Van de Walle (2009). Diante das análises, foi possível perceber o empenho dos alunos em resolver o problema proposto; mas, também, que a maioria não tinha noção alguma dos conceitos de fração ali envolvidos, e o quanto essa atividade, após ser explorada a partir de diferentes intervenções, registros, e processos de análise e de síntese, contribuiu na significação do conceito de fração, especialmente em se tratando da ideia de número.

Palavras-chave: Sequência didática. Fração. Elaboração conceitual pelo aluno.

Agências: PIBID/UNIJUÍ- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Subprojeto matemática.

Instituição: UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

REFERÊNCIAS

Brasil, (1998). Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 5ª a 8ª, série, Brasília.

Van de Walle, J.A. (2009). Matemática no Ensino Fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed.

QUANDO PERGUNTAR INQUIETA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE UM BANCO DE PERGUNTAS

Suzana Feldens Schwertner

Resumo: O presente trabalho parte de uma experiência pedagógica realizada na disciplina Psicologia e Instituições Escolares I, do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIVATES, iniciada em 2014 e que segue em curso no presente semestre. Muitos autores, especialmente aqueles de orientação construtivista, pautaram a importância do ato de perguntar e de envolver os estudantes mais ativamente no processo de ensino e aprendizagem. Partindo do pressuposto de que criar perguntas é necessário e fundamental na construção do conhecimento, foi proposta uma estratégia didática que envolvesse os próprios estudantes na produção de perguntas relacionadas aos conteúdos da disciplina, tais como a história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, suas demandas e desafios; a interação entre os diferentes atores que compõem o espaço escolar; o sofrimento psíquico nas instituições educacionais, a inclusão/exclusão na escola, entre tantos outros. Os objetivos principais desta prática consistem em auxiliar os estudantes na elaboração de perguntas, discutir coletivamente o processo de estudo de um texto, seus aspectos principais e temas relevantes, apresentar diferentes ferramentas educacionais em um ambiente virtual de aprendizagem além de contribuir para a possibilidade de o estudante reinventar seu conhecimento. Trata-se de uma atividade que consiste em elaborar uma pergunta para cada texto estudado, por parte dos estudantes, e discuti-las em aula conjuntamente. Após, e utilizando-se o Wiki como instrumento de apoio, a pergunta é inserida em um Banco de Perguntas, que se constitui como repositório das perguntas elaboradas e editadas pelos estudantes, a cada semana, conforme a temática e as discussões são realizadas. O professor, em meio a esta produção, atua como mediador e provocador. Apesar de uma resistência inicial, demonstrando a dificuldade de se colocar no lugar de perguntadores, os estudantes passaram a participar com mais intensidade das aulas, envolvendo-se mais ativamente dos debates, auxiliando com olhar crítico na sugestão e modificação das perguntas elaboradas. A experiência segue em andamento e apresenta, a cada semestre, maiores desafios na tarefa de produção de conhecimento coletivo e colaborativo, que envolva os estudantes em sua curiosidade pelo processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Perguntas. Estudantes. Ensino. Aprendizagem.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

O PROJETO EXPERIMENTANDO EM CIÊNCIAS E AS AULAS EXPERIMENTAIS

Letícia Cristina Soares Leite
Jane Herber
Leonardo Roni Matte
Lucélia Hoehne
Miriam Inês Marchi
Wolmir José Bockel
Ieda Maria Giongo
Sônia Elisa Marchi Gonzatti

Resumo: O relato apresenta dados coletados nas oficinas do projeto de extensão Experimentando em Ciências do Centro Universitário UNIVATES. As atividades do referido projeto iniciaram em 2013 com o objetivo de desenvolver oficinas experimentais de Ciências Exatas a fim de contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas da região no que diz respeito a aulas experimentais contextualizadas e interdisciplinares. Optou-se por apresentar nesse trabalho as respostas de algumas questões prévias respondidas pelos estudantes no início de cada oficina. Um dos objetivos do questionário é identificar com que frequência os estudantes realizam atividades experimentais nos laboratórios das escolas de origem. Os dados coletados em 413 questionários respondidos no ano de 2014 apontam que 87% das escolas possuem no mínimo um laboratório de Ciências. Porém apenas 1% dos estudantes já utilizou esse espaço para aulas experimentais e 29% afirmam que não o utilizam para as referidas aulas. Sendo que os demais dizem que o espaço não é utilizado para o devido fim. Verificou-se, assim, que poucos estudantes têm acesso às aulas experimentais nos laboratórios das escolas. Conforme citado por Bego (2014) mesmo se reconhecendo que as atividades práticas têm grande função didático-pedagógica, a utilização dessas no cotidiano não é uma metodologia comum devido a vários fatores, entre eles, espaço físico, tempo para planejamento, a carga horária destinada aos componentes curriculares de Química e Física, motivação do professor atrelada ao comportamento do aluno, entre outros. Desse modo, é possível inferir que as oficinas ofertadas pelo projeto contribuem para elucidar os conteúdos teóricos desenvolvidos em sala de aula, considerando as respostas dos alunos, para muitos o primeiro contato com aulas experimentais ocorre na oficina. No decorrer das atividades desenvolvidas é possível identificar a satisfação e a motivação dos estudantes, bem como a relação que fazem com conteúdos que já foram estudados em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino. Química. Oficina. Experimento.

Agências: Centro Universitário UNIVATES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

BEGO, Amadeu. M.; SALVADOR, Gabriela.; GERMANO, Amanda. M.; GOMES, Natália. E.; CENTURION, Eloísa. H.B.; IBRAHIM, Jamila. Condicionantes sobre o Trabalho Docente: A Utilização de Atividades Experimentais em Uma Rede Escolar Pública Municipal. Revista Química Nova na Escola, São Paulo, v.36, n.4, p. 176-184, Agosto 2014. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/edicao.php?idEdicao=54>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

CULTURA DIGITAL NA ESCOLA, FORMAS DE VIDA E ALUNOS INVESTIGADORES: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA

Julio Cesar Rodrigues Silva

Resumo: Os grandes desafios contemporâneos da educação, levam a crer que os docentes devem constantemente aperfeiçoar suas práticas pedagógicas em busca de uma formação humana e integral de seu aluno. Este (aluno) tão disperso do mundo acadêmico e totalmente dependente de um mundo digital, mostra nesta dependência, que através das mídias de comunicação, pode acontecer aquisição de conhecimentos. As mídias se transformam então nessa escola sem paredes, capaz de construir nesse jovem, pequenos fragmentos de conhecimentos que muitas vezes não é utilizado dentro das salas de aula. Dessa forma, as práticas pedagógicas, cada vez mais estáticas e sem conexão com um mundo real, tornam o ambiente escolar e os professores, totalmente desinteressantes aos olhos dos educandos. Estimular esse aluno a utilizar esses seus conhecimentos fragmentados é um desafio para os educadores, este trabalho teve o objetivo de pesquisar sobre a Cultura Digital dentro de uma sala do Segundo Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Quintino Vargas, localizada em João Pinheiro no Noroeste do Estado de Minas Gerais, e através de resultados encontrados sobre os conhecimentos dos alunos a respeito da informática e internet, propor a construção de uma Rádio Escolar Online. A Etnomatemática, serviu como suporte teórico, pois seu programa demonstra que os objetos construídos através da matemática, nesse caso os computadores, a internet e toda a lógica de sistemas, usados como forma de modificação de um ambiente por um grupo social, é uma forma particular de fazer matemáticas. Nesse caso, os estudantes fizeram um projeto à luz da sua Etnomatemática, tão escondida dos meios acadêmicos mas gritante aos conhecimentos em mídias que esse pequeno grupo possuía. Essa prática pedagógica, serviu para demonstrar aos alunos que a escola não é apenas um lugar para receber conhecimentos, mas para a interação de conhecimentos. Instigou também esses alunos a pesquisar a resolução de problemas e a aproximar aluno e professor nessa construção de conhecimentos.

Palavras-chave: Etnomatemática. Cultura Digital. Alunos Investigadores

Instituição: Centro Universitário Univates; Universidade Federal De Ouro Preto (UFOP)

REFERÊNCIAS

- ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves de. Artigo Científico: Rádio na Escola: Uma prática educativa eficaz. Revista Humanas: Revista eletrônica da Universidade de Taubaté. Taubaté, v.1, n.1, 2001. Disponível em < <http://site.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/aradioescola-N2-2001.pdf> >. Acesso em: 17 mar. 2015.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Globalização e Multiculturalismo. Blumenau: Ed. da Furb, 1996 (Fio do Mestre; 11)
- SOUZA, Clésio Rodrigues de. Programa Etnomatemática e Cultura digital. Dissertação de Mestrado. 2008. Pontifca Universidade Católica de São Paulo. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática. Disponível em: < <http://www2.fe.usp.br/~etnomattesetnomatematica-cultura-digital.pdf> > Acesso em 2 de fev. de 2015.
- ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 04, p. 865-879, out./dez. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/06.pdf> > Acesso em 3 de fev. de 2015.
- AUSUBEL, David, NOVAK, Joseph, HANESIAN, Helen (1980) Psicologia Educacional Editora Interamericana
- AUSUBEL, David (2003) Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva Editora Plátano.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NUMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE LAJEADO/RS

Daniel Giovani Ferronato

Resumo: Sou Professor de Educação Física de uma Escola Municipal de Lajeado/RS que adota os ciclos de formação humana. Leva em conta e considera o tempo do estudante para aprendizagem e a sua idade. Isso significa dizer que o estudante somente fica retido por excesso de faltas. Necessitando assim serem retomadas nos anos seguintes questões que ficaram pendentes com relação a sua aprendizagem. No meu fazer docente acredito que necessitamos desafiar, inovar, valorizar e acima de tudo prestar atenção naquilo que nossos estudantes estão clamando. Para isso levo em conta o planejamento, mas não de forma rígida, e sim flexível às questões daquele momento, por isso que coloco valorizar aquilo que o estudante traz para dentro da escola. Momentos distintos onde a aula é explorada a partir do material que lhes foi concedido e posteriormente oferecendo outras formas de manuseio utilizando para isso trabalhos em pequenos agrupamentos ou até formas distintas e criativas de se explorar, neste momento abrindo chance para a criatividade onde muitos desconhecem e outros vão além. Aprendizagem com interação. Com relação a minha prática docente gosto de trabalhar com materiais alternativos (cabos de vassoura, cones, varas etc.), pois estão ao alcance de todos e explorado de maneiras distintas. É possível realizar experiências fantásticas com os mesmos trabalhando as habilidades físicas e o esquema corporal. A corda não serve somente para pular. Pode ser para trilhar pelo chão em forma de círculo; fazer um balanço nas goleiras; pendurar no poste para tentar subir no mesmo utilizando a corda com apoio para as mãos; realizar o movimento da roda estrelinha por sobre a corda etc... Sendo assim, as possibilidades e os caminhos para a utilização do material não expiram facilmente e a atenção dos estudantes também. Gosto de levar em conta e oferecer momentos distintos e alternativos, tanto de atividades como entre estudantes para atender aos mais diferentes interesses e também oferecer auxílio e propiciar interação. Sendo assim buscar estratégias para resolver situações que venham a acontecer ao longo do caminho. A avaliação deste trabalho é o semblante e o olho dos estudantes ao longo da nossa caminhada. Onde a disciplina extrapola os limites da quadra, utiliza espaços alternativos e acima de tudo o estudante caminhando lado a lado nesta proposta. Para conhecer e compreender que a disciplina de Educação Física pode ultrapassar os limites da quadra esportiva.

Palavras-chave: Educação Física. Ensino Fundamental. Prática docente. Aprendizagem.

A EXPERIÊNCIA DO PIBID - HISTÓRIA, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, COM A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03

Alaides Terezinha Costa

Resumo: O trabalho aqui apresentado tem por intuito trazer a tona a experiência do subprojeto História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, que adotou como principal eixo a ser desenvolvido em suas atividades a aplicabilidade da Lei 10.639/03, que legisla sobre o ensino de história afro-brasileira em todos os níveis da educação nacional. Tal iniciativa mostrou-se relevante após a professora coordenadora do PIBID - História, Carmem G. B. Schiavon, realizar uma profunda pesquisa empírica nas escolas do município do Rio Grande, que contavam com visitas às escolas com entrevistas com professores e gestores das unidades educacionais visitadas, com a utilização desses mecanismos foi possível perceber que nenhuma das escolas trabalhava de fato para a satisfatória aplicação dos ditames da lei. Transpareceu durante a pesquisa que ainda prevalece a ideia de que basta falar de Zumbi dos Palmares em novembro e da assinatura da Lei Áurea em maio, para que se esteja falando sobre a história do negro no Brasil. Na tentativa de modificar este cenário é que as aulas do PIBID - História vem sendo pensadas, desde o ano de 2014. Há um consenso de que seria mais fácil iniciar a inserção da temática através das aulas de história, muito embora não se deva esquecer que a lei fala de um ensino da história e da cultura dos afro-brasileiros e da África dentro de uma interdisciplinaridade, já que as contribuições da etnia são observadas nas mais variadas áreas do conhecimento. Para exemplificar a relevância dada à aplicação da lei 10.639/03 dentro das atividades dos bolsistas do PIBID- História podemos citar algumas das atividades propostas para as aulas das turmas do ensino fundamental, tais como as oficinas para a confecção de bonecas africanas - denominadas Abayomi - além da aula para a confecção de máscaras africanas, que tinha como objetivo desmistificar a ideia de que a África seria uma homogeneidade de culturas. Através dos estudos para a confecção das máscaras os alunos puderam perceber que não existe apenas uma "África", mas inúmeras que se inter-relacionam e colaboram, cada uma com suas especificidades, para a grandeza do continente. Outra atividade que precisa ser utilizada como exemplo do empenho dos "pibidianos" do subprojeto história são as inúmeras atividades que tinham por objetivo desmistificar o racismo no Brasil, citaremos como exemplo a atividade de construção de textos sobre a temática pelos alunos, que tinha como subsídio o curta-metragem dirigido por Joel Zito Araújo e lançado no ano de 2003 "Vista Minha Pele", além das várias intervenções dos bolsistas que tratavam sobre o tema em questão.

Palavras-chave: Ensino de História. Lei 10.639/03. História. Cultura afro-brasileira.

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande

ENSINO E APRENDIZAGEM PELA PESQUISA NO SEMINÁRIO INTEGRADO

Rosilene Inês König
Véra Lucia Konrath
Marcele Bald

Resumo: Apresenta-se um relato sobre a organização das aulas do Seminário Integrado da Escola Estadual de Ensino Médio Santa Clara, em que os estudantes realizam pesquisas, aproximando teoria e prática. A modalidade do Ensino Médio Politécnico foi implantada entre os anos de 2012 e 2014 para o Ensino Médio do Rio Grande do Sul, visando à formação humana integral, à inserção do jovem no mundo do trabalho e/ou a continuidade dos estudos no nível superior. Nesta proposta, as disciplinas são articuladas a partir de áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias. Primeiramente, professores e alunos apresentaram dificuldade em compreender a proposta, que foi sendo construída e reconstruída com a participação da comunidade escolar, atenta às necessidades e características dos estudantes. Como metas a proposta visa contribuir, através da pesquisa, para a formação integral do ser humano; qualificar o estudante no desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e dos fundamentos científicos e tecnológicos; desenvolver ações que possibilitem ao estudante integrar-se na comunidade, tornando-se assim, um ser atuante nas diversas práticas sociais, respeitando a diversidade; propiciar a vivência de práticas de compreensão da leitura, escrita e fala buscando a resolução de problemas, expandindo o uso de linguagens e buscando a interação e a transformação social. Anastasiou (2004) compreende que o ensino com pesquisa oferece condições de maior autonomia ao aluno, assumindo dessa forma responsabilidades, desenvolvendo disciplina e buscando a solução dos problemas com fundamento teórico. Os estudantes também são desafiados a produzir projetos de pesquisa, relatórios, artigos científicos e organizar apresentações orais para alunos, professores, pais e comunidade em geral. Portanto, nota-se que, a partir das atividades desenvolvidas no Seminário Integrado, o estudante é capaz de apropriar-se da pesquisa para a resolução de problemas envolvendo os diferentes contextos, possibilitando a interação no mundo do trabalho. Dentre os resultados destaca-se a percepção de que a produção e a apresentação da pesquisa científica contribuem para o desenvolvimento das habilidades da escrita e favorecem a capacidade de expressar-se em público. Masetto (2003) defende que a pesquisa permite o desenvolvimento de várias aprendizagens: inferências segundo dados e informações; entrar em contato com as mais diversas fontes de pesquisa, como jornais, revistas, livros; e principalmente a pró-atividade da busca de novos saberes.

Palavras-chave: Ensino Médio Politécnico. Seminário Integrado. Ensino e aprendizagem pela pesquisa.

Instituição: UNIVATES

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea G. C.; ALVES, Leonir P. (Orgs) Estratégias de ensinagem. In: Processos de ensinagem na Universidade. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Joinville: Univille, 2004.

MASETTO, Marcos T. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus, 2003.

RELATO DE EXPERIÊNCIA – TRABALHANDO COM A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM RIO GRANDE

Francine Barboza de Souza
 Julia Vitória de Moura Etcheverry
 Carmem G. Burgert Schiavon
 Nathaly De Lima
 Kathleen Kate Dominguez Aguirre

Resumo: O presente relato de experiência relaciona-se ao Subprojeto de História do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A experiência aqui relatada refere-se ao trabalho realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marechal Emílio Luiz Mallet, em 2014, com uma turma de sexto ano. As atividades realizadas estavam voltadas à implementação da Lei 10.639/03¹ e objetivavam a reflexão acerca da História e a desconstrução de preconceitos historicamente desenvolvidos; em outras palavras, buscou-se o desenvolvimento de atividades que oportunizassem ao aluno a percepção do seu papel enquanto construtor da história, bem como o estímulo ao combate de preconceitos presentes no cotidiano brasileiro.

Neste sentido, houve o contato com uma turma singular pertencente a uma Escola de periferia e com uma série de complicações que demandaram determinados métodos e dificultaram a elaboração de outros. Entre os problemas enfrentados, destaca-se o pequeno número de alunos frequentadores da classe – em média dois a cinco estudantes presentes por aula – e a inconstância na presença destes, fatores que acabaram impedindo a realização de atividades diversificadas e conduziram à opção pela realização de atividades escritas, que se adaptavam às circunstâncias e exercitavam a escrita dos estudantes. Além disso, também houve a opção pelo desenvolvimento de atividades que envolveram discussões em sala de aula acerca do que estava sendo trabalhado. Desse modo, muitas das atividades pensadas pelo grupo do PIBID não puderam ser realizadas com a turma; entretanto, isto não constituiu um empecilho para que houvesse a realização, dentro do possível e de acordo com o conteúdo ministrado, de se fazer relações com seu cotidiano e a contemporaneidade, dando início à desconstrução de preconceitos historicamente estabelecidos. E, com relação a este ponto, aponta-se a necessidade de realização de um trabalho contínuo, afinal, esta desconstrução não ocorre em uma ou duas aulas, ela exige a adoção de um processo contínuo e dialético, que não envolve somente a turma e o ambiente escolar/escola mas, também, o ambiente familiar e a sociedade como um todo em seus diversos ambientes.

1Em 2003, foi sancionada a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação do Ensino Fundamental e Médio, em especial, nas áreas de História, Literatura e Artes.

Palavras-chave: PIBID. Competências. História. Experiência.

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande - FURG

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história. 3º e 4º Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FAVERO, Yvie. As crianças e a lei 10.639/03. In.: *Jornal Bolando Aula*. Ano II, nº 80, julho de 2007.

NRE disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/uniaodavitoria/arquivos/File/Equipe/Disciplinas/Biologia/A_LEI_10639_03_E_A_IMPORTANCIA_DE_SUA_IMPLEMENTACAO.pdf> Acesso em: 18 fev. 2015

OLIVEIRA, Rosinalva Aparecida. O desafio de ensinar a crianças de periferia. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-desafio-de-ensinar-a-criancas-de-periferia/75476/>> Acesso em: 22 fev. 2015.

PRÁTICAS POTENCIALIZADORAS NO ENSINO SOBRE TEMPO E ESPAÇO

Fernanda Inês Henz

Resumo: Conhecer o município em que moramos e o ambiente onde estamos inseridos é de fundamental importância para que possamos compreender sua história e perceber os movimentos humanos nesse espaço. Compreende-se que o espaço não é neutro, aliás, tanto a geografia como a história não o são. A criança vai construindo a noção de espaço socialmente, estabelecendo relações com seu entorno, partindo do cotidiano, do concreto para depois ler o mundo (CALLAI, 2005). A história dos espaços é repleta de vida, retratando sentimentos, sensações, sons, odores etc. mostrando o resultado de ações que aconteceram naquele meio, ou seja, a história das pessoas que ali transitaram. Nesse entendimento, temos que ter clareza que fatores naturais, culturais, históricos, sociais, econômicos, políticos estão presentes no ensino sobre o tempo e espaço. O estudo teve como objetivo perceber as percepções infantis sobre o tempo e espaço a partir de um levantamento histórico da cidade em que vivem. Nessa direção, foram propostas situações de aprendizagens com uma turma de 4º ano do ensino fundamental, da rede privada, de uma determinada escola do Vale do Taquari. A metodologia adotada consistiu em uma sequência de situações de aprendizagens: apreciação, análise de fotos (antigas/atuais) e documentos históricos, entrevistas com pessoas mais velhas, contação de lendas, passeio pelo meio urbano e rural, elaboração de um livro sobre a história do município, exploração de mapas e construção de uma cidade imaginária. No contexto em que foi desenvolvido o estudo, observou-se que os alunos estabeleceram inúmeras relações entre o tempo passado e presente da cidade em que residem, reconhecendo-se como sujeitos que também produzem história e modificam o espaço no qual convivem. Práticas que levem os alunos a pensar sobre a relação tempo/espaço no qual estão inseridos, instigando o olhar sensível, observador e curioso são potencializadores para o ensino da história e geografia no ensino fundamental dos anos iniciais.

Palavras-chave: Tempo. Espaço. Práticas potencializadoras. Anos iniciais.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio-ago. 2005.

ATIVIDADES LÚDICAS COMO FACILITADORAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO MOTOR DOS ESCOLARES

Rosângela Danieli Panzer

Resumo: O presente relato apresenta uma das experiências do Subprojeto Educação Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – da CAPES, em parceria com a UNIVATES-LAJEADO/RS. De caráter descritivo, este trabalho busca apresentar nossas compreensões e de diferentes autores acerca do tema. O objetivo foi compreender o processo de estimulação do desenvolvimento motor através da ludicidade. As atividades aconteceram em um Colégio Estadual do Município de Lajeado/RS. O público-alvo das intervenções foram as turmas de 3ª, 4ª e 5ª ano do ensino fundamental. Buscou-se fundamentação teórica para a aplicação do desenvolvimento motor através de atividades lúdicas. Compreende-se a junção referida como forma de unir as atividades realizadas por prazer e divertimento aproveitando para aprimorar as habilidades cognitivas. As atividades foram realizadas após compreensão e entendimento dos alunos, desta forma a metodologia adotada foi diretiva e global. Ao final de cada aula foi feita uma conversação com os alunos para avaliação das atividades desenvolvidas. No geral os alunos relataram que o tempo para a prática foi curto pois gostaram muito das brincadeiras. Um dos fatores motivacionais foi a utilização de materiais pouco manuseados por eles, como fisiobol e bambolês. No total foram envolvidos 54 alunos, e como resultado ficou nítido a melhora e aprimoramento de capacidades motoras como equilibrar-se nas bolas fisiobol, coordenação dinâmica geral além de estimular a melhora de organização espacial e da motivação pessoal.

Percebemos que nas últimas intervenções o grupo estava mais receptivo à prática lúdica. Para os bolsistas a vivência trouxe a evolução na condução e planejamento de aula. Também a compreensão da necessidade de proporcionar a ludicidade para melhorar as relações interpessoais da turma.

Palavras-chave: Palavras chave: Desenvolvimento Motor, Atividades Lúdicas, Educação Física, Ensino.

Instituição: Univates

Referências

REFERÊNCIAS

- DIEM, Liselott. Brincadeiras e Esporte no Jardim de Infância. Rio de Janeiro: Editora ao Livro Técnico, 1981. 94 p.
- HAYWOOD Km. Getchell N. Desenvolvimento motor ao longo da vida. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, 344p
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida “Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação”. 2ª Ed. São Paulo, Cortez, (1999).
- MATTOS, M.; NEIRA, M. Educação Física Infantil: Inter-Relações. 2ª Ed. São Paulo: Phorte, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil. Vol. 4. Brasília: MEC, SEF, 1999.
- ROSA NETO, F. Manual de Avaliação Motora. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- SANTOS et al. “O lúdico na formação do educador” Petrópolis, RJ: vozes 1997.
- TEIXEIRA, C. E. J. A Ludicidade na Escola. São Paulo: Loyola, 1995.
- THOMPSON, R. F. O Cérebro: Uma Introdução à Neurociência. 3ª Ed. Santos: Santos, 2005.
- VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NO PIBID-FURG

Robson Borges Gonçalves
Maria Madalena Machado Andrade
Silvia Cristina dos Santos Peres
Carolina Chivanski Barcellos Munhoz
Eliane Cappelletto

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência da produção de um clipe de Rap como recurso pedagógico em sala de aula em uma turma de 6º ano, com alto índice de repetência em uma escola de ensino fundamental da cidade do Rio Grande – RS. A produção audiovisual contou com a utilização dos aparelhos celulares dos alunos e teve como objetivo abordar os conteúdos de ciências relativos ao meio ambiente de forma lúdica e colaborativa. A ideia da utilização da cultura do Rap surgiu a partir da observação do envolvimento dos alunos durante a realização de um concurso neste estilo musical, dentro da escola. Diferentemente do observado em sala de aula, durante esse evento os alunos demonstraram interesse em participar tanto como concorrentes como na plateia. A partir das observações começamos a nos questionar da possibilidade de inserir nas atividades interdisciplinares do projeto Pibid, a produção artística voltada à cultura urbana buscando relacioná-la aos temas trabalhados em aula, bem como utilizar as tecnologias ao aprendizado dos alunos. O projeto Pibid Interdisciplinar dentro da escola tinha como objetivo servir de instrumento de apoio à formação docente inicial e despertar maior interesse dos alunos em permanecer na sala de aula. Diversas atividades e dinâmicas foram realizadas tais como práticas pedagógicas auxiliares visando a vivência de momentos de descontração e união do grupo em torno de um objetivo comum. Acreditamos que no século XXI, a cultura urbana e as novas tecnologias são parte integrante na constituição das identidades e modos de ser/ver da maioria dos alunos, não devendo ser excluídas ou proibidas no contexto escolar, mas ao contrário, podem ser apropriadas e utilizadas como aliadas no processo pedagógico.

Palavras-chave: Docência, Educação e Interdisciplinaridade

Agências: Capes

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

UM PASSEIO PELA FRANCOFONIA

Anderson Pires de Souza

Resumo: O subprojeto de Francês (PIBID-FURG) iniciou na Escola Cidade do Rio Grande, em julho de 2011, como proposta extracurricular, pois não havia oferta da língua francesa em escolas do município. Inserido no Programa Mais Educação, o projeto passou por um período de planejamento que compreendeu a definição do currículo adaptado às diferentes realidades e a escolha do método a ser adotado. As atividades foram desenvolvidas em seis turmas de 12 a 15 alunos, com idades entre 11 e 14 anos, uma vez por semana.

Inicialmente, as aulas seguiram a progressão prevista pelo método, cuja proposta foi trabalhar dentro de uma perspectiva acional, na qual o aluno não é um mero aprendiz de situações preestabelecidas, mas sim um ator social capaz de interagir em diferentes contextos, pensar e refletir sobre a aprendizagem de uma língua e cultura estrangeiras para, assim, poder valorizar e construir a sua própria identidade. Logo ficou evidente que seriam necessárias outras atividades que complementassem o método. Os bolsistas foram, então, divididos em subgrupos (música, cinema, literatura, jogos e fotografia) para pesquisar e construir materiais didáticos de apoio.

Nos anos de 2012 a 2013, realizamos atividades voltadas à contextualização dos grupos em relação à língua que estudaríamos e verificamos junto aos alunos quais conhecimentos possuíam em relação aos países de língua e cultura francófonas. Propusemos, a partir daí, um passeio pela francofonia, cujo objetivo foi fazer com que o aluno conheça a si mesmo, o outro e o mundo ao seu redor.

Com o desenvolvimento deste trabalho foi possível apontar como resultado a criação de três turmas de francês na escola, o que somou, neste período 180 alunos que passaram pelo curso e concluíram o primeiro módulo.

O trabalho desenvolvido no subprojeto de Francês resgatou o ensino da língua em instituições públicas no município de Rio Grande em especial na escola CAIC. Além disso, a participação direta dos bolsistas em todas as etapas do processo – pesquisa, planejamento, observação, bem como a produção de material didático, tem um papel fundamental na sua formação inicial. Para as professoras supervisoras, a participação neste projeto proporcionou uma reflexão sobre a sua própria prática, o que contribuiu para a formação continuada, sempre necessária para buscar e discutir novos saberes e práticas.

Palavras-chave: Língua Estrangeira. Ensino. Prática Pedagógica.

Agências: CAPES-PIBID-FURG

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande -FURG

REFERÊNCIAS

CHAVES, R.-M. ; FAVIER, L. ; PELISSIER, S. L'interculturel en classe. Grenoble: PUG, 2012.

CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Editions Didier, 2000.

CUQ, J.-P. ; GRUCA, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: PUG, 2002.

HIMBER, C. Adosphère. Méthode de français, A1.A2. Paris : Hachette, 2011.

VANTHIER, H. Techniques et pratiques de classe: L'enseignement aux enfants en classe de langue. Paris: Cle International, 2009

A EXPERIÊNCIA DO PIBID INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA EMÍLIO MALLET EM RIO GRANDE - RS

William Martins da Rocha
Bruna Rodrigues Goularte de Bastos
Laura Freitas Filoda
Douglas Fernandes Rezende
Margarete Albernaz Teixeira
Sibele Bottero Moraes
Camila Silva da Conceição

Resumo: O objetivo deste relato é abordar a experiência como docente do ensino básico em supervisionar o subprojeto interdisciplinar do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no local onde leciono, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Emílio Luiz Mallet, em Rio Grande – RS.

A interdisciplinaridade é de vital importância para tornar a aprendizagem mais significativa para o educando, ao passo que se apresenta como um grande desafio para o profissional em educação por conta principalmente da sua formação disciplinar. Outro desafio que o educador defronta é a forma em que se organiza a sua carga horária na escola, muitas vezes com uma jornada de trabalho excessiva e pouco tempo para ir em busca de inovação e parceria entre seus pares para a realização deste trabalho. O PIBID se mostra como um importante elo de ligação da escola com a academia, possibilitando além da formação continuada dos professores, o intercâmbio de saberes e práticas com os licenciandos.

O grupo que atuou na escola era composto por seis acadêmicos de distintas licenciaturas (Letras, Química e Pedagogia), em turmas do 4º e 5º ano das séries iniciais, turmas as quais eu não era regente. Por conta disto, optamos em trabalhar a interdisciplinaridade envolvendo a educação ambiental como tema central. Foi estabelecido um cronograma de datas em conjunto com os professores regentes de cada turma e organizado um calendário de ação que continham as atividades de observação, planejamento e prática. Os licenciandos foram organizados em duplas, tendo contato por volta de seis vezes com cada turma. Ao final uma grande exposição dos trabalhos elaborados pelos alunos de cada uma das turmas envolvidas sintetizou o projeto através de uma mostra em educação ambiental a qual foi aberta a comunidade escolar e resumiu a caminhada do Pibid na escola.

Foi uma importante experiência atuar na supervisão deste projeto na escola, onde tivemos como resultado um grande envolvimento e participação dos alunos da escola, bem como da comunidade escolar quando da realização da mostra. Observou-se que a aprendizagem tornou algo bem mais significativo as crianças envolvidas no projeto, onde se mostraram participativos e críticos frente as questões relacionadas ao meio ambiente, assim como expuseram toda a sua criatividade em seus trabalhos.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Escola. Educação ambiental.

Agências: Pibid-Capes

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande - FURG e Escola Estadual de Ensino Fundamental Marechal Emílio Luiz Mallet

PLANEJAMENTO DE SITUAÇÕES DESENCADEADORAS DE APRENDIZAGEM: ALGUMAS REFLEXÕES

Bruna Maroso de Oliveira
Andressa Tais Diefenthäler
Maira Simoni Brigo
Isabel Koltermann Battisti

Resumo: A presente escrita consiste em um relato de experiência realizado a partir das ações desenvolvidas como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) - subprojeto Matemática, onde fomos desafiados a desenvolver ações de docência compartilhada em uma escola da rede pública estadual de ensino. A partir das orientações recebidas da professora de Matemática regente da turma, elaboramos e desenvolvemos uma situação desencadeadora de aprendizagem em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, considerando o estudo de frações. Diante disso, esta escrita tem como objetivo relatar nossa experiência como bolsistas de iniciação à docência do PIBID ao elaborar um planejamento que considera o estudo de frações, buscando compreender as potencialidades e dificuldades inerentes a este processo. Os dados empíricos foram constituídos a partir do próprio planejamento e de registros realizados no Diário de Campo, sendo que as condições de análise são ampliadas por proposições apresentadas por Brasil (1998) e Van de Walle (2009). A situação planejada e desenvolvida considerou conceitos relacionados à fração própria e imprópria, partindo de uma história matemática, a lenda do Tangran, a qual orientou as atividades posteriores, que envolveram sua construção e a análise de suas partes, verificando quantas vezes determinada figura cabia em outra. Um planejamento pode ser definido como um processo que se desenvolve em uma sequência dinâmica, progressiva, lógica e organizada (Mendes, 2009). Para a elaboração do planejamento considerado, tivemos que estudar conteúdos (fração e relações no Tangran), definir intencionalidades, metodologia e um recurso pedagógico, o que evidencia a necessidade de o professor não considerar somente o conteúdo a ser ensinado, mas as ações de ensino que desenvolverá, as quais poderão ter uma influência positiva ou negativa na aprendizagem dos discentes. Neste processo, nós, bolsistas, percebemos a importância do estabelecimento de intencionalidades bem definidas, as quais norteiam a ação docente ao longo da atividade, de modo que os objetivos sejam alcançados. Além disso, encontramos algumas dificuldades, principalmente para optar por uma metodologia diferenciada e atrativa aos alunos, de modo que as situações propostas possibilitassem a construção de significados. Deste modo, percebemos que a elaboração de um planejamento exige do docente muito estudo, o que o leva a mobilizar conhecimentos necessários à sua prática, como o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático/pedagógico; deste processo decorrem algumas dificuldades, no entanto, um planejamento bem elaborado contribui para o desenvolvimento, em sala de aula, de processos de ensino e de aprendizagem em Matemática.

Palavras-chave: Planejamento de situações desencadeadoras de aprendizagem. Frações. Bolsistas de iniciação a docência.

Agências: CAPES

Instituição: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:

Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

WALLE, John A. Van de. Matemática no Ensino Fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

MENDES, Iran Abreu. Matemática e Investigação em sala de aula: Tecendo redes cognitivas em sala na aprendizagem. 2. Ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009. P. 143-160.

DETERMINAÇÃO DE MASSA DE UM OBJETO POR MEIO DA LEI DE HOOKE

Davi Ribeiro Roxo

Resumo: A lei de Hooke estabelece uma relação entre uma força aplicada e a deformação de uma mola. Com base neste conceito foi elaborado um procedimento para a aplicação de uma aula experimental sobre o assunto. O objetivo deste trabalho é avaliar se a aula no formato experimental possibilita maior aprendizado e gera maior interesse por parte dos alunos, em comparação com o método expositivo tradicional. Este trabalho propõe a realização de experimentos em sala de aula sem o uso de materiais laboratoriais, mas com objetos do cotidiano. Esta prática reduz os custos gerados e visa proporcionar maior absorção dos conteúdos abordados pelo estudante, pois ao utilizar objetos comumente conhecidos, o mesmo aprende a enxergar a ciência no seu próprio cotidiano, trazendo a física para a sua realidade. Os materiais utilizados para a realização da aula são, propositalmente, os mais comuns possíveis: atilho, copos plásticos descartáveis de 150 mL e 50 mL, cliques de papel régua de 30 cm. O atilho é usado como mola, os copos preenchidos com areia foram usados para criar as massas conhecidas e desconhecidas, as quais deveriam ser determinadas posteriormente. Alguns cliques de papel foram usados como ganchos, presos com cola quente nos copinhos, para que os mesmos pudessem ser suspensos pelo atilho. Uma régua de 30 cm possibilitava a medição da variação de comprimento do atilho. Os estudantes foram instigados a refletir sobre o comportamento da mola em relação a uma força aplicada de forma a aumentar seu comprimento, e a relação diretamente proporcional entre ambos. Após uma exposição teórica da lei de Hooke, os estudantes encontraram a constante de elasticidade K do atilho, usando a régua e alguns copos com valor de massa conhecido. Após esta determinação, uma massa desconhecida foi apresentada, e os estudantes tinham como tarefa determinar seu valor usando o mesmo procedimento. Ao fim o valor real da massa citada era revelado para comparação dos valores encontrados e os reais. Este trabalho foi aplicado em duas turmas de ensino médio e no total das turmas (6 grupos), 4 grupos tiveram erro inferior 10 %, um grupo teve erro de 30 % e outro grupo achou um erro aproximado de 50 % onde foi detectado que eles erraram na determinação da constante k . As aulas experimentais permitiram aos alunos terem um contato prático com o conceito, e tornou a aula dinâmica e envolvente.

Palavras-chave: Física. Experimental. Hooke.

Instituição: FURG - Universidade Federal de Rio Grande

REFERÊNCIAS

GASPAR, Alberto. Física. Editora Ática 1ª edição, São Paulo 2009.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NAS OFICINAS DO PIBID

Larissa Rodrigues de Oliveira
Camila de Arruda Rocha

Resumo: O presente relato foi elaborado a partir das reflexões realizadas pelas autoras, com base nas oficinas desenvolvidas no Programa Institucional de Iniciação a Docência – Pibid, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Medianeira, da cidade de Rio Grande/RS, durante o período de setembro a dezembro do ano de 2014. Tendo como objetivo analisar as experiências pedagógicas a partir da inserção interdisciplinar dos graduandos dos cursos de Pedagogia, História, Biologia e Letras Espanhol do subprojeto Pibid Interdisciplinar, nas rotinas escolares de três turmas de 5º ano. As oficinas desenvolvidas tiveram início após encontros da equipe - para organização da metodologia interdisciplinar - e primeiros contatos com as turmas a fim de explicar a estrutura do projeto e das oficinas. A temática principal - leitura de mundo - focou três assuntos escolhidos pelos alunos, a partir de questionários realizados nos primeiros encontros: o mundo do trabalho, diversidade cultural, bem-estar e qualidade de vida. Sendo o desenvolvimento dos subtemas sob responsabilidade dos graduandos (mediados pela professora regente) de forma a mesclar suas diversas áreas de atuação, assim como a realização de reuniões anteriores a cada oficina com o intuito de elaborar as temáticas, metodologias de ensino, reflexão e diálogo a respeito das vivências dos encontros anteriores. Baseados nos objetivos do ensino fundamental, descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), e em estudos prévios a respeito dos conteúdos curriculares do ciclo, as temáticas foram voltadas aos conhecimentos empíricos dos discentes, para após os primeiros intercâmbios, novas informações serem inseridas, de forma interdisciplinar e atual. Nesse sentido, foi possível perceber o interesse dos alunos em participar ativamente das discussões, visto que seus conhecimentos prévios foram considerados na elaboração das oficinas, que foram sendo modificadas e aprimoradas de acordo com a demanda verificada em cada encontro. Da mesma forma, as ferramentas utilizadas, jogos, trilhas, músicas, charges entre outros, o que demonstra que a criatividade e diversidade de materiais e maneiras de interlocução são peça fundamental na aprendizagem e interesse dos alunos pelos conteúdos escolares, pois quando estes são contextualizados e significados, a aceitação e desenvolvimento dos processos de assimilação e identificação ocorrem sem entraves, e auxiliam na compreensão dos conhecimentos teóricos possibilitando sua utilização na vida cotidiana, o que, certamente valida o principal objetivo da educação, a formação de cidadãos críticos, capazes de modificar e melhorar suas realidades.

Palavras-chave: Oficina. Interdisciplinaridade. Criatividade. Diversidade

Agências: CAPES

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande (Furg)

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O DESAFIO DO PLANEJAMENTO DE AULAS DE MÚSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS, FRENTE ÀS VARIÁVEIS DE RECURSOS PEDAGÓGICOS DISPONÍVEIS

Bruno Ricardo Cardoso Faleiro

Laude Erandi Brandenburg

Resumo: O artigo apresenta a multiplicidade de situações que se identificam na utilização de instrumentos musicais em sala de aula, bem como as implicações das variáveis apresentadas no planejamento de atividades musicais pedagogicamente eficazes. As experiências relatadas estão inseridas no contexto do ensino de música em escolas da rede pública, seja em aulas do currículo regular ou em turmas de projetos de contra turno, no formato de oficinas de musicalização. Objetivase, por meio deste, apresentar alternativas empregadas frente realidades encontradas no cotidiano de sala de aula, no que diz respeito a recursos musicopedagógicos disponíveis para uso do(a) professor(a) e/ou seus alunos. A metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa é composta pelo relato de experiência e abordagens teóricas sobre o ensino da música. O trabalho trata das possíveis aplicações do uso de instrumentos musicais como ferramentas de auxílio no ensino de música (não como o foco do ensino, como de costume), bem como suas limitações nesse processo. Dentre as alternativas positivas do uso de instrumentos musicais variados, pode-se elencar a apresentação ao aluno de uma gama maior de timbres a serem apreciados, ou ainda a abordagem de um mesmo conteúdo de maneiras diversas. Nota-se ainda a questão da utilização, pelo professor, de instrumentos que não o seu de origem, devido à limitação de recursos disponíveis. É notório atualmente, no contexto de escolas públicas, uma amostragem muito limitada de opções de instrumentos musicais. Esta realidade implica ao formando adaptar suas habilidades musicais para um instrumento que muitas vezes não lhe é familiar. Trabalhar em meio a estas diferentes realidades apresentadas acabou por criar uma grande diversidade de atividades musicopedagógicas, adaptáveis aos cenários que possivelmente venham a se apresentar, seja o de abundância ou mesmo o da escassez de instrumentos musicais disponíveis, bem como a falta de habilidade necessária do professor nos instrumentos à disposição na escola.

Palavras-chave: Instrumento musical. Ensino de música. Recursos musicopedagógicos. Formação docente.

Agências: Bolsa Institucional - PEIC

Instituição: EST - Escola Superior de Teologia

PIBID: DIALOGANDO COM A FRANCOFONIA

Viviane Miranda de Souza

Resumo: O presente trabalho teve como foco apresentar aos alunos da Escola Sant'Ana os países francófonos que fizeram parte dos jogos da Copa do Mundo de 2014. Desta forma, fazendo com que eles pudessem vivenciar as diferenças, tanto culturais como sociais e, percebendo a importância do conhecimento de vivências trazido por cada um em sala de aula. O objetivo deste centra-se na grande questão de que é preciso fomentar as aprendizagens de diferentes culturas para que se possam valorizar as diferentes nações, bem como abordar seus hábitos e evidenciar que o Francês é uma língua que muito se fala nos países que fizeram parte deste evento mundial. Se a língua francesa se fez tão presente neste evento, por que não fazer parte da grade curricular? Esta é a grande angústia dos educadores que muito têm a contribuir, mas que infelizmente não disponibilizam de espaço nas instituições escolares. Deve-se então, pensar sobre esta possibilidade, ampliando o leque de conhecimento dos alunos no que tange o pluralismo linguístico e cultural. Quando proposto aos alunos um conhecimento de cada um dos países francófonos (Bélgica, Costa do Marfim, Suíça, França, Argélia, Camarões e Nigéria) foi possível provocá-los no sentido de desmistificar estereótipos, de que um país é melhor do que o outro e sim fazer com que pudessem refletir que cada um é importante dentro de sua individualidade. Utilizaram-se 12 horas-aulas, em turmas de 6º anos da Escola Sant'Ana, em que as atividades foram bastante diversificadas. Os alunos tiveram a oportunidade de confeccionar as bandeiras dos países, a criação de um campo de futebol Brasil X França, trabalho com as palavras francesas conhecidas, saudações e paralelamente à disciplina de Artes, foi desenvolvido, em grupos, a apresentação da parte cultural de cada um dos países. Foi possível perceber que a aceitação e as aprendizagens foram concretizadas, principalmente ao longo do desenvolvimento dos jogos da Copa, grande motivador das curiosidades. Portanto, é visível que sempre que há uma motivação, os alunos se superam, indo além do que é proposto no contexto escolar e assim a língua francesa foi o elo destas mediações

Palavras-chave: Língua francesa. Países francófonos. Sala de aula. Diálogo.

Instituição: FURG

REFERÊNCIAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR COMO FERRAMENTA DE COMPREENSÃO E INTERVENÇÃO DA NATUREZA

Riuler Corrêa Acosta
Isadora Cristina Alves Silva
Luciane Vianna Oliveira
Eliane Cappelletto

Resumo: A abordagem interdisciplinar como uma alternativa ao modelo tradicional de ensino tem como objetivo “possibilitar a percepção de que somos pertencentes, ao mesmo tempo, ao mundo natural e cultural, e herdeiros de uma história que se materializa em nossos átomos, moléculas e, também, em nossas canções, livros, lendas, narrativas culturais.” (LOPES apud FILIPOUSKI *et al.*, 2005, p.127). Na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), participamos do Subprojeto Interdisciplinar do PIBID, que visa à integração entre as ciências naturais, exatas e humanas. Construímos, de maneira coletiva, como iríamos trabalhar a interdisciplinaridade na escola. Assim, o tema norteador escolhido foi *Cores*, por entendermos que as cores estão presentes de muitas formas na realidade dos alunos. Abordamos como enxergamos as cores, como elas estão presentes na natureza e como o ser humano lida com as diferentes cores. Elaboramos, então, algumas oficinas, com destaque para as de insetos e flores, para duas turmas de 6º ano de uma escola pública de Rio Grande, RS, próxima à FURG-Campus Carreiros. No primeiro momento, instigamos os alunos a respeito dos insetos e flores conhecidos de seu cotidiano. A partir das experiências e observações dos alunos, procuramos construir o conhecimento dialogando com os alunos a respeito de alguns conceitos básicos: os insetos e as flores que eles conhecem; flores e gênero; a importância destes elementos na natureza; as cores das flores e a importância delas para atrair determinados insetos; a interligação dos organismos vivos; a preservação e o cuidado com o meio para manutenção para o equilíbrio ecológico. Utilizamos como recurso didático o datashow que nos possibilitou a apresentação de fotos. Como atividade complementar à teoria, disponibilizamos uma caixa entomológica e algumas espécies de flores para observação e manuseio. Fornecemos folha e tinta para os educandos registrarem sua percepção a respeito das diferentes cores, formas e tamanhos dos materiais. Percebemos, a partir da participação, curiosidade, e dos questionamentos dos discentes, que eles foram capazes de estabelecer relações entre os seres vivos e o meio ambiente. As atividades teóricas e práticas possibilitaram aos alunos a percepção de que eles também são sujeitos deste meio e que eles podem colaborar para preservá-lo ou destruí-lo.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Cores. Flores. Insetos.

Agências: Capes

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

REFERÊNCIAS

LOPES, Cesar Valmor Machado. As ciências naturais na escola: espaço de integração? In: FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria; SCHÄFFER, Neiva Otero (orgs.). Teorias e fazeres na escola em mudança. Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 125-129.

LA EDUCACIÓN EN TECNOLOGÍA CON INCLUSIÓN A PERSONAS EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD AUDITIVA

Cristian Camilo Cárdenas Buitrago
Adriana Magedanz

Resumo: Trabajar el área de tecnología con inclusión a personas en condición de discapacidad auditiva, permite generar grades aprendizajes a partir de interrogantes, ¿Cómo trabajar la educación en tecnología, a personas con discapacidad auditiva? La respuesta a esta duda nos lleva al uso de la creatividad junto con nuestro conocimiento, para realizar actividades que permitan la interacción y participación por igual de la población oyente y la población con limitación auditiva.

Es imprescindible Indagar para conocer las características de la población en condición de discapacidad auditiva, cómo se deben realizar las actividades, que cuidados se deben tener, cómo transmitir la información, entre otros aspectos importantes. Conociendo estas características, podremos interactuar con las dos poblaciones de manera adecuada. Teniendo presente la importancia de manejar un correcto sistema de comunicación. El docente puede ser apoyado por un intérprete.

Para realizar ejercicios tecnológicos que incluyan las dos poblaciones, tenemos que buscar estrategias de trabajo que nos lleven al mismo punto, independientemente que su ejecución sea distinta, buscando comodidad en los estudiantes. Se puede realizar actividades que lleven a lo manual, permitiendo al estudiante desenvolverse de manera cómoda haciendo relación con su cotidianidad, generando motivación y agrado.

El trabajo se realizó en el Colegio Distrital Isabel II, localizado en Bogotá, Colombia, en el área de Tecnología e Informática, en la asignatura Tecnología. Con estudiantes de grado 7º y 8º. La actividad consistió en invitar a los educandos a desarrollar un prototipo de objeto de su interés o agrado en duplas, con la opción de usar materiales reciclables o de bajo costo; la población realizó un dibujo esquema que sirviera de guía para la construcción del objeto deseado, describiendo los materiales a usar. Por último, desarrollaron un ejercicio donde explicaban paso a paso el proceso del ejercicio, expectativas, dificultades, costos de los materiales usados, áreas de conocimiento necesitadas, personas que apoyaron la construcción.

Este proceso sirvió para que los estudiantes se dieran cuenta de las capacidades que tienen para desarrollar cualquier reto, reforzar la creatividad, trabajo en equipo, generar mecanismos de solución a problemas presentes en la construcción del elemento, creación de objetos tecnológicos realizados por ellos mismos y conocer cómo pueden dar uso a la tecnología. Ejecutar este tipo de actividades permite que el estudiante se dé cuenta de sus capacidades, que en ocasiones son limitadas porque están fuera del currículo o no son pensadas para el nivel educativo en que se encuentra.

Palavras-chave: Educación en Tecnología. Inclusión. Discapacidad auditiva. Motivación pedagógica.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES. Universidad Pedagógica Nacional

EDUCAÇÃO EM TECNOLOGIA, INCLUINDO AS PESSOAS EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Resumo: Trabalhar na área da tecnologia, incluindo as pessoas com deficiência auditiva, pode gerar grandes aprendizados a partir de perguntas: Como trabalhar educação tecnológica com pessoas com deficiência auditiva? A resposta a esta pergunta nos leva ao uso da criatividade junto com o nosso conhecimento, para realizar atividades que permitem a interação e participação igualitária da população ouvinte e das pessoas com deficiência auditiva.

É essencial indagar para conhecer as características da população que vive em deficiência auditiva, como conduzir as atividades, que cuidados devem ser tomados, como transmitir a informação, entre outros aspectos importantes. Conhecendo essas características, podemos interagir com as duas populações corretamente. Tendo em mente a importância de gerir um sistema de comunicação adequado. Os professores podem ser apoiados por um intérprete.

Para fazer exercícios tecnológicos que envolvem as duas populações, devemos buscar estratégias de trabalho que nos levem ao mesmo ponto, independentemente se a sua aplicação é diferente, gerarão conforto nos estudantes. Pode-se realizar atividades que levam ao manual, permitindo ao aluno desenvolver de maneira confortável e relacionando ao seu cotidiano, gerando motivação e satisfação.

O trabalho foi realizado no Distrito Escolar Isabel II, localizada em Bogotá, Colômbia, na área da Tecnologia e Informação, na classe Tecnologia. Com alunos de 7ª e 8ª séries. A atividade consistiu em convidar os alunos a desenvolverem, em duplas, um protótipo de um objeto de seu interesse ou gozo, com a opção de utilizar materiais recicláveis ou de baixo custo; a população fez um desenho para servir como um guia para a construção do objeto desejado, descrevendo os

materiais utilizados. Finalmente, desenvolveram um exercício onde explicavam o processo passo a passo, expectativas, dificuldades, custo dos materiais utilizados, áreas de conhecimento necessárias, pessoas que apoiaram a construção.

Este processo ajudou os alunos na percepção das suas capacidades para desenvolver qualquer desafio, reforçar a criatividade, trabalho em equipe, criar mecanismos para resolver os atuais problemas na construção de um elemento, criação de objetos tecnológicos feitos por eles mesmos e saber como podem fazer uso da tecnologia. Executar este tipo de atividade permite que os alunos possam perceber suas habilidades, que às vezes são limitadas por estarem fora do currículo ou não são projetadas para o nível de ensino em que se encontram.

Palavras-chave: Educação em Tecnologia. Inclusão. Deficientes auditivos. Motivação pedagógica.

MATERIAL DIDÁTICO

Eixo Temático: Currículo e interdisciplinaridade

OBJETO EDUCACIONAL: "ESCRITA ESPELHADA"

Cristiane Schneider
 Caroline Franco da Cruz
 Juliana Grasieli Massmann
 Adriana Magedanz
 Nara Regina Scheibler
 Giovana Schramm Cenzi

Resumo: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Centro Universitário UNIVATES – Pibid/Univates, financiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), conta com um subprojeto Interdisciplinar atuante nos ensinos Fundamental e Médio, que iniciou suas atividades em março de 2014. Atualmente, o Interdisciplinar Ensino Médio é formado por treze acadêmicos das mais diversas áreas de licenciaturas, sendo elas: História, Letras, Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Pedagogia e Educação Física. Também conta com duas supervisoras, uma da área de Ciências Exatas e outra de Letras, e uma coordenadora, com formação em Matemática. Uma das propostas didáticas desenvolvidas pelos bolsistas foi intitulada “Érico & Da Vinci: uma parceria interdisciplinar”, voltada para alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual do município de Lajeado/RS. A construção coletiva das atividades que integraram tal proposta, oportunizou aos bolsistas, conforme FAZENDA (1993), “o conhecimento interdisciplinar” que “deve ser uma lógica de descoberta, uma abertura recíproca, uma comunicação entre os domínios do saber [...], que neutraliza todas as significações”. E foi a partir dessas discussões que surgiu a ideia de confeccionar um material pedagógico multifuncional, que ficou conhecido, entre os bolsistas e o corpo discente e docente da escola parceira, como “escrita espelhada”. Em síntese, esse objeto tem como objetivo aprimorar a coordenação motora, além da capacidade de trabalhar em grupo e estimular a criatividade, desafiando os alunos de um modo dinâmico. Desde tarefas mais simples até mais complexas (classificadas pelos bolsistas como “níveis de dificuldade”), os estudantes, com auxílio de pequenos espelhos, devem conseguir retratar letras, palavras, imagens, percursos, etc, no formato especular, como fazia Leonardo Da Vinci. Quanto à aplicação do objeto educacional “escrita espelhada” nas turmas, surpreendeu pela aceitação dos estudantes, pela motivação dos bolsistas e pela receptividade dos professores da escola. Foi uma construção conjunta que proporcionou uma prática diferenciada.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Material didático. Objeto educacional. Pibid.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia? 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

OBJETO EDUCACIONAL: EPITÁFIO, ROMPENDO BARREIRAS

Andressa Silveira Menezes
 Janair Andrea Siebeneichler
 Adriana Magedanz
 Nara Regina Scheibler
 Giovana Schramm Cenzi
 Priscila Peixoto

Resumo: O subprojeto Interdisciplinar Ensino Médio – IEM, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Centro Universitário UNIVATES – Pibid/Univates, financiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), desenvolveu atividades em parceria com a Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo, localizada na cidade de Lajeado/RS. As mesmas tiveram como público-alvo três turmas de primeiro ano do Ensino Médio diurno. No decorrer de 2014 o IEM desenvolveu vários “projetos didáticos”, o material didático que será apresentado nessa escrita faz parte do projeto interdisciplinar “Pés na Cova: Um no cemitério e outro na interdisciplinaridade”, realizado no segundo semestre do ano supracitado. Colocado em prática no tempo de dois períodos, aproximadamente uma hora e meia, a música Epitáfio, dos Titãs, foi o tema central da proposta. A primeira etapa aconteceu com uma apresentação de *slides* vinculada com a música e imagens que representassem o que estava descrito pela mesma, esse material foi criado pelos pibidianos, serviu de apoio para o processo pedagógico e estava articulado com o planejamento didático de todo o projeto supracitado. Após a visualização do contexto musicado, cada educando retirou uma frase da “caixinha surpresa”, também criada pelos bolsistas, a qual continha trechos selecionados da canção abordada. Feito isso, a tarefa seguinte lançada aos discentes: deveriam expressar suas ideias de forma que relatasse o que o fragmento da letra havia lhes proporcionando no imaginário. Com imaginação aflorada, os alunos elaboraram diversos estilos de representações próprias, bem como desenhos e poemas, que foram utilizados posteriormente em uma exposição interna, nas próprias salas de aula. Os bolsistas tinham como objetivo principal: sensibilizar os aprendizes quanto a visão exposta da vida contida na melodia, que os levasse a valorizar cada momento vivido. Ao concluir as práticas, integrantes do planejamento do projeto, oriundos de diversos cursos de licenciatura, reuniram-se em grande grupo e compartilharam a experiência, os resultados alcançados, bem como as dificuldades percebidas. Foi consenso que a criação e o uso do material didático contribuíram de forma intensa no alcance das metas. Também reforçou estudos no que tange à elaboração de práticas interdisciplinares, onde, de acordo com THIESEN, “o que se propõe é uma profunda revisão de pensamento, que deve caminhar no sentido da intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber”.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Pibid. Epitáfio. Experiências.

Agências: CAPES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, set/dez 2008. p. 546 - 554.

OBJETO EDUCACIONAL: "GINCANA NATALINA"

Karla Ferrari Machado
 Joselaine Dos Reis
 Aline Flores dos Santos
 Adriana Megedanz
 Nara Regina Scheibler
 Giovana Schramm Cenzi

Resumo: O subprojeto Interdisciplinar Ensino Médio – IEM, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Centro Universitário UNIVATES – PIBID/Univates, financiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), miscigenado pelos cursos de licenciaturas: Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Letras-ingles, História e Educação Física, esteve durante o ano de 2014 incumbido de proporcionar práticas interdisciplinares em uma escola Estadual de Lajeado/RS. Aqui mencionaremos uma das práticas interdisciplinares que compuseram o ano de 2014. A atividade constituiu-se de organizar um “material didático” diferenciado, uma espécie de gincana, intitulada “I Gincana Natalina”, a estratégia permitiu aos alunos e bolsistas um momento de integração. A aplicação da proposta deu-se em 16 de dezembro do mesmo ano. O planejamento aconteceu durante os encontros do IEM e a formulação das atividades que integraram o recurso foram diversificadas e pensadas de forma incomum, envolvendo diversas áreas do saber inclusas no grupo e aqui representadas pelos diferentes bolsistas. A ideia foi contemplar uma construção de fato interdisciplinar. O tema principal vinculado a atividade foi “Natal”, pensado de maneira a relembrar o significado do tema através da cultura, abrindo espaço para novos conhecimentos dentro da escola, com intuito de ofertar aos integrantes, uma tarde descontraída em ritmo de festa. O material didático em questão foi composto por dezenove tarefas e um regulamento, o qual foi divulgado antes do início da aplicação, para que todos ficassem a par das regras estabelecidas. Cada tarefa tinha uma pontuação diferente, indicada pelos bolsistas em conformidade com o nível de dificuldade na execução. Algumas atividades que compuseram a “Gincana Natalina” foram: “Colocando meu sapatinho”, Rodabaca de natal”, “Os trios de rena”, “Corrida das velas”, “Chute a guirlanda”, “Corrida do saco do noel”, “Janela de natal”, “Lavando a roupa suja do Noel”, dentre outras. Como referência para o desenvolvimento da proposta foram estudados autores como Ivani Fazenda e Jurjo Torres Santomé. Dessa forma é possível afirmar que o objeto educacional citado, que contemplou a interdisciplinaridade, foi muito proveitoso, pois rendeu novos conhecimentos, aproximou bolsistas e alunos e proporcionou aos pibidianos experimentar uma forma de trabalho diferenciada, que superou as expectativas de todos. Também ficou visível o quão importante é o desenvolvimento de práticas escolares com formato lúdico no espaço escolar. Nas palavras de Thiesen (2008, p.551): “[...] o professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade”.

Palavras-chave: Gincana. Natal. Interdisciplinaridade. Pibid. Prática Docente.

Agências: CAPES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, set/dez 2008, p. 548.

OBJETO EDUCACIONAL: GINCANA DA VINCI

Amanda Riedel
Giovana Schramm Cenzi
Adriana Magedanz
Marina Johann
Róger Sullivan Faleiro
Nara Regina Scheibler

Resumo: Os bolsistas do subprojeto Interdisciplinar Ensino Médio – IEM, que integra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Centro Universitário UNIVATES – PIBID/Univates, em uma das propostas pedagógicas desenvolvidas durante o ano de 2014, utilizaram uma atividade dinâmica diferenciada, no formato de gincana. A ação aconteceu em uma escola estadual de educação básica, situada no município de Lajeado/RS, com alunos do primeiro ano do Ensino Médio Politécnico. Essa intervenção teve como objetivo testar os conhecimentos dos estudantes, ressaltando informações divulgadas anteriormente com o projeto “Érico & Da Vinci: uma parceria Interdisciplinar”. A versão final da proposta, que ficou conhecida como “Gincana Da Vinci” e constituiu um objeto educacional, foi colocada em prática no laboratório de informática da Univates e contou com perguntas elaboradas pelos pibidianos sobre a vida e as obras de Leonardo da Vinci, abordando desde o verdadeiro nome até a autoria em frases célebres, funções que ocupou em vida e as contribuições deixadas após a morte. Os alunos da escola parceira foram separados em dois grupos, grupo A e grupo B, e tinham como missão responder os questionamentos projetados. Na execução da tarefa, os estudantes podiam utilizar-se da internet, disponível nos computadores do laboratório. As perguntas que compunham a gincana eram variadas, Ficou estabelecido também um regramento para a atividade: o primeiro grupo que soubesse a resposta certa deveria levantar a mão para responder a questão. Acertando a resposta, o grupo pontuava (um ponto) e, se errasse, passaria o direito de resposta para o outro grupo. Ao finalizar as atividades, o grupo de bolsistas Pibid envolvidos na ação percebeu que os discentes tiveram um domínio considerável sobre as questões abordadas no projeto como um todo, conseguindo responder muitas vezes, sem a ajuda da pesquisa virtual. O grupo A foi o vencedor da gincana, e conseguimos perceber nos alunos o entusiasmo e motivação para essa atividade diferenciada. É importante ressaltar que, ao longo da gincana, foram contempladas diversas áreas do saber que estiveram presentes no decorrer da intervenção citada anteriormente.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. PIBID. Gincana. Prática docente.

Agências: CAPES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

MATERIAL DIDÁTICO

Eixo Temático: Docência e formação

FANZINE: TRABALHANDO COM A AUTORIA E A CRIATIVIDADE

Aline Jéssica Antunes
Catherine Luiza Werlang
Franciele Fátima Baccon
Rosiene Almeida Souza Haetinger

Resumo: O presente trabalho visa à apresentação de um fanzine como proposta de material didático, a ser utilizado em aulas de literatura e línguas. O material em questão foi produzido na disciplina de Literatura Brasileira Contemporânea na Educação Básica, do curso de Letras, do Centro Universitário UNIVATES. A proposta foi lançada pela professora da disciplina como um método contemporâneo para escrever sobre temas cotidianos e representá-los em um único material, já que Fanzine é, na verdade, uma revista elaborada por fãs ou estudiosos de um tema em comum: *fanatic* e *magazine* significam fanático e revista, respectivamente. Os fanzines, portanto, são produções gráficas que muito se assemelham com jornais e revistas, mas com diagramação e edição diferenciados, o que faz com que este material seja difundido e reconhecido, especialmente entre os jovens. O conteúdo de um fanzine pode envolver poesia e imagem, literatura e desenho, produção escrita e colagens diversas, podendo, então, ser considerado como um dispositivo pedagógico que estimula a criticidade e a reflexão entre os seus compositores/criadores, ou melhor, os fanzineiros. Os primeiros fanzines, datados nos anos 30, nos EUA, tinham a intenção de divulgar ficções científicas, diferentemente do que se propõe neste trabalho. Durante a elaboração do fanzine na área de Literatura, percebeu-se, então, a aplicabilidade desta atividade enquanto material didático a ser desenvolvido em sala de aula, com conteúdos que podem explorar as mais diversas disciplinas escolares, principalmente análises de obras literárias, produções textuais, revisões históricas e composições artísticas. Apresentando o tema feminismo, desenvolvemos este trabalho abordando uma pesquisa histórica das primeiras e mais significativas manifestações feministas, explorando também textos escritos por autoras visionárias, músicas e produções dos próprios estudantes. Ao final, foi possível perceber que a contribuição de cada integrante do grupo foi fundamental para a elaboração do fanzine, que precisa ser enriquecida a partir de diferentes ideias e percepções. Além disso, confirmou-se a utilização do material para fins didáticos, já que os alunos realizam um trabalho em equipe, trocando experiências e explorando conceitos como o de autoria e criatividade textual e artística.

Palavras-chave: Material didático. Criação. Revista. Literatura.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

NASCIMENTO, Ioneide Santos do; LIMA, Maria da Glória Barbosa Soares. O Fanzine como dispositivo pedagógico crítico-reflexivo: questões, dilemas e perspectivas. *Práticas Docentes e Profissionalização de Professores*, Teresina, p. 1-12, 2009.

MATERIAL DIDÁTICO

Eixo Temático: Experiências pedagógicas

PROJETO RECREIO ESCOLAR

Leila Berwanger
Janete Caon Ferrari
Deise Micheli Meith
Fabíola Eckert
Daiane Mezaroba
Joice Bergonsi Calvi
Anice Maria Nunes
Juliana Silveira de Avila
Fabiane Olegário

Resumo: Os primeiros contatos dos bolsistas do PIBID – Subprojeto Pedagogia, do Centro Universitário UNIVATES, com os alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Manuel Bandeira, no início do ano de 2014, ocorrem em momentos de observação do recreio escolar. A partir das observações, o grupo se propôs a desenvolver alguns estudos em relação à importância do brincar para a criança. Nesse sentido, destaca-se que brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima. Por meio das brincadeiras e jogos, as crianças constroem saberes, resolvem conflitos, experimentam sensações, lidam com diferentes sentimentos e aprendem a conviver e a cooperar com um grupo. Tomando por base os estudos de referenciais e as observações realizadas no recreio escolar, os bolsistas desenvolveram o Projeto “Atividades lúdicas: potencializando o recreio escolar” que é permanente na escola desde então. As atividades do projeto são desenvolvidas nas terças-feiras à tarde, no momento do recreio escolar, que tem a duração de vinte minutos. Nesse período os bolsistas interagem com os alunos realizando atividades previamente planejadas de acordo com o cronograma mensal. Todos os alunos são convidados para participar das brincadeiras propostas pelo grupo. Com o projeto em prática, os bolsistas perceberam a necessidade de desenvolver alguns brinquedos e jogos que pudessem ser disponibilizados durante o recreio. O grupo confeccionou os materiais com sucatas, que além de serem de baixo custo, puderam ser aproveitados nos ambientes externos da escola. Foram confeccionados tabuleiros de “Jogo da Velha” e “Moinho”; “Bilboquê”, “Vai e Vem”, e “Jogo dos Dez”. Os jogos foram utilizados no final do segundo semestre de 2014, por alunos do 3º, 4º e 5º ano no momento do recreio escolar. Com a intenção de ampliar cada vez mais o projeto, a elaboração e a disponibilização dos jogos tornaram-se fundamentais na medida em que, as crianças que não interagiam com as brincadeiras que eram propostas no grande grupo, se envolvessem em alguma atividade. Dessa forma, os objetos auxiliaram a alcançar o objetivo principal do Projeto: a promoção da ludicidade.

Palavras-chave: Recreio. Ludicidade. Brincar. Jogos.

Agências: CAPES

BRINQUEDOTECAS DE BOLSO: NARRATIVAS DE UMA SEQUÊNCIA DE OFICINAS REALIZADAS COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mateus Lorenzon
Magali Dentee
Tamara Cristina Leursen
Emanuelli Johann
Marluci Bioeu dos Santos
Adriana Conte Feil
Fabiane Olegário

Resumo: O brincar é uma atitude inerente ao próprio ser humano, sendo que história do homem confunde-se com a histórica do lúdico e as brincadeiras. Em tempos remotos, o espaço natural oferecia-se como uma imensa brinquedoteca na qual o homem extraía recursos empregados para se adornar, mas também para brincar. Contemporaneamente, o brincar torna-se uma atividade individualizada e virtual, o que faz com que frequente surjam discursos que enxergam o brincar tradicional como algo romântico. Neste resumo apresentamos uma sequência de cinco oficinas realizadas por bolsista do subprojeto Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, nas quais objetivava-se a construção de Brinquedotecas de Bolso e a visita de um espaço de brinquedoteca universitária. Participaram das atividades aproximadamente vinte crianças de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Arroio do Meio/RS. As Brinquedotecas de Bolso consistem em um *kit* pedagógico portátil que contém brinquedos tradicionais, tais como: Jogo dos Palitos, Cinco Marias, Giz e Marcador para brincar de Amarelinha e Pula-Elástico. Nas oficinas cabia as crianças produzirem os próprios brinquedos, sendo que devido a pouca proporção existente de crianças para cada bolsista, as crianças foram responsáveis por desenvolver atividades tais como, o corte dos tecidos, costura das Cinco Marias e tingimento dos palitos com anilina e álcool, atividades estas, que pela periculosidade que envolvem dificilmente são desenvolvidas na sala de aula. Após finalizada a construção destes kits, eles foram disponibilizados as crianças que puderam utilizá-los para brincar nos recreios escolares com seus pares ou levando pra casa os utilizando em momentos de recreação com os seus familiares. Observamos que a construção e experimentação dos materiais oportunizou as crianças novas experiências culturais, uma vez que puderem contatar e explorar brinquedos conhecidos de seus pais ou familiares, porém desconhecidos a elas. O frequente emprego dos materiais confeccionados nos recreios serviu de indicador da necessidade existente de intervenção nesses espaços, oportunizando as crianças materiais que pudessem empregar para as atividades lúdicas que desenvolvessem.

Palavras-chave: Brincar. Brinquedotecas de Bolso. Oficinas Pedagógicas.

Agências: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

DEWEY, J. Experience e education. Nova York: Touchstone Book, 1997.

GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

_____. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOMES, A. L. L. V. POULIN, J. FIGUEIREDO, R. V. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2010.

MITHEN, S. A pré-história da mente – uma busca das origens da arte, da religião e da ciência. São Paulo: Unesp, 2002.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ABRA SUA CAIXA DE FÓSFOROS

Fabiane Goergen

Maila Camila Bender

Marcela Fischer

Rosiene Almeida Souza Haetinger

Anelise Ehlert Becker

Resumo: No subprojeto Letras-Português do PIBID Univates, os bolsistas propuseram e desenvolveram com alunos de 6^{os} anos de uma escola municipal do Vale do Taquari a ideia de trabalhar com minicontos, que é um tipo de conto curto, com no máximo uma página ou um parágrafo de extensão, mas que tem, como todo texto literário, plurissignificação, além de, por ser um texto curto, exigir um leitor ativo. A proposta teve como objetivo incentivar a leitura através do gênero textual miniconto e propiciou aos alunos a oportunidade de elaborar uma produção escrita do gênero trabalhado. Primeiramente foi lido o miniconto “Online”, de Marcelo Spalding, com o qual foi trabalhada a compreensão do texto, aprofundando os temas que o autor aborda no mencionado texto: a internet e a violência. Após as discussões, os alunos foram desafiados e instigados a elaborarem os seus próprios minicontos relacionados à internet, com situações reais ou fictícias. Essas produções foram revisadas e entregues para serem reescritas pelos alunos, que contaram com a orientação, de forma individual, das bolsistas e puderam sanar dúvidas. O resultado desta intervenção foi a confecção de dois livros de minicontos e a decoração de uma caixa de fósforos, na qual os alunos colaram seu miniconto dentro, para ser exposto na mostra de trabalhos da Escola e do PIBID, na Univates. O primeiro material didático elaborado, que foi livro, reuniu todas as produções reescritas e digitadas das turmas. Já o segundo material, as caixas de fósforos, foram ornamentadas por cada aluno, que tinham à disposição vários materiais para pintar, colar e decorar. Com essa atividade pudemos concluir que a sala de aula é lugar de diferentes gêneros literários e que é preciso criar formas distintas de trabalhar com eles para chamar a atenção dos alunos, desta forma o nosso principal objetivo foi alcançado: promover a leitura.

Palavras-chave: Miniconto. Confecção de material didático. Leitura.

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS, UMA QUESTÃO DE CIDADANIA: MEU RECREIO VIRA HISTÓRIA

Neusa Salete de Quadros

Adriana Flávia Neu

Cindi Manoela de Quadros da Silva

Deise Pacheco Pivetta

Resumo: A confecção de materiais didáticos que nos auxiliem no processo ensino-aprendizagem com foco nos direitos humanos concretizam uma boa ferramenta no ensino de valores. O material didático elaborado consiste dos objetivos de: abordar os direitos humanos de forma lúdica, a fim de minimizar a violência nos recreios, exercitando os valores morais, na busca ao respeito no exercício da cidadania através do lúdico, enfatizando o Projeto Político Pedagógico da escola; despertar o gosto pela leitura, exercitando a criatividade, enfatizando os direitos humanos, estimulando a autonomia e a responsabilidade e valorizando o respeito à diversidade exercitando a alteridade; e apreender conhecimentos construídos sobre os direitos humanos e a sua relação com o contexto escolar, através da afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade. Nesse sentido, dando ênfase à formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, social ético e político. Optou-se como abordagem metodológica a participação dos alunos na construção coletiva dos materiais didáticos, na leitura de livros que contenham conceitos de valores morais, da expressão teatral dessas histórias com fantoches a fim de contribuir para a promoção da defesa e da ampliação dos direitos humanos. Dessa forma, através da convivência e trabalho coletivo, minimizar os conflitos que perpassam o recreio. Desde o berço as crianças escutam histórias. Fantasiar faz parte do universo infantil, pois isso as leva a viajar através da imaginação a mundos mágicos e coloridos. Aproveitando-se deste processo visamos a desenvolver um recreio dirigido, especificamente aos alunos das séries iniciais da escola, pela necessidade de efetivarmos ações combativas à violência, baseados em uma educação visando aos direitos humanos. Buscou-se ressignificar o sentido do mesmo aliado ao projeto de Cultura da Paz que a escola já efetiva e procura-se oferecer às crianças oportunidade de criar, fantasiar, representar, dando asas a sua imaginação por meio da reprodução de histórias, da dramatização de fábulas e criação de enredos do cotidiano das mesmas, através da construção de palitoques, manuseio de fantoches, varal de livros, contação de histórias, brinquedos com material reciclável. A partir dessas ações recém-citadas, pode-se observar que os objetivos foram alcançados satisfatoriamente.

Palavras-chave: Valores. Recreio Dirigido. Ludicidade. Material Didático.

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria. Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi

UTILIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO COMO RECURSO NA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE CONTEÚDOS EM SALA DE AULA

Erick Parize

Resumo: Utilizou-se o material didático na avaliação de aprendizagem de diferentes recursos empregados no ambiente escolar e também visando o aprofundamento das relações professor-aluno. O projeto foi elaborado em uma parceria escola-universidade, por intermédio do programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), especificamente PIBID Biologia, consistiu na elaboração de um Jornal interno com temas previamente propostos para serem trabalhados em sala de aula, envolvendo os eixos: educação ambiental e saúde como temas geradores, o projeto foi aplicado para alunos dos anos finais da educação básica, três oitavos e dois nonos anos, discentes entre 13 a 16 anos, de uma escola pública da periferia da cidade de Ponta Grossa, Paraná, os alunos foram divididos em grupos de cinco pessoas e cada grupo elaborou uma notícia para fazer parte do Jornal, as notícias deveriam abordar os temas tratados em aulas anteriores aplicadas com a utilização de métodos diferentes mas com pequenas variações, os alunos tiveram total liberdade para confeccionar sua notícia, bem como uma ilustração para a mesma, após o término da elaboração recolheu-se os trabalhos, editou-os, digitalizou-os e por fim entregou-os na própria escola reconhecendo o trabalho do aluno e tendo eles e suas famílias como público-alvo. Os temas foram tratados em três aulas nas cinco turmas e mais uma aula destinada a elaboração do material didático, sendo o mesmo tema gerador mas, abordado de maneiras diferentes para se avaliar qual método de aplicação foi mais fixado pelos alunos, sendo elas dinâmica, jogo didático e aula expositiva. Nesse contexto constatou-se que a construção do material didático como forma de compreensão do conteúdo pode ser utilizado como um grande aliado dos docentes, ficou evidente que a dinâmica e o jogo didático se mostrou tão eficiente quanto a aula expositiva, os resultados nessa construção do material didático, ou seja, o jornal seria exposto demonstrando mais uma forma para avaliação de aprendizagem.

Palavras-chave: Prática-docente. Material didático. Avaliação de aprendizagem.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPAÑHOLA

Viviane Sbruzzi
Adriana Gebing Krämer
Catia Regina Hentges
Rosângela da Silva Pereira
Sônia Vettorazzi
Laura Veronica Rodriguez Imbriaco

Resumo: O trabalho com atividades lúdicas em sala de aula auxilia no estímulo do estudo e na aprendizagem de uma segunda língua. Além disso, contribui para instigar o aluno, promove o entretenimento e o trabalho em grupo. Acredita-se que a aplicação de jogos em sala de aula potencializa a fixação dos conteúdos, despertando a vontade de aprender. Segundo Kishimoto (1997), o jogo é um instrumento pedagógico muito significativo e oferece inúmeras possibilidades educacionais. Com isso, foram produzidos materiais didáticos – a partir de recursos do Pibid – para estabelecer relações com os conteúdos trabalhados em sala de aula, o que proporcionou um ambiente descontraído, no qual o aluno aprende ao mesmo tempo em que se estimula seu desenvolvimento e o raciocínio lógico. Aprender uma segunda língua exige muito esforço, por isso é necessário manter o aluno motivado. No entanto, manter o interesse do aluno é uma tarefa difícil. Desse modo, o uso do lúdico em sala de aula proporciona uma participação mais efetiva dos alunos, os quais interagem mais por serem atividades diferenciadas. Os jogos elaborados tiveram por objetivo possibilitar aos alunos o aprimoramento de suas habilidades na aprendizagem de uma segunda língua, facilitando a fixação dos vocabulários já estudados e permitindo a aquisição de novos vocábulos. Foram utilizados três jogos diferentes aplicados no 3º ano do Ensino Médio Politécnico de uma Escola Estadual de Arroio do Meio. São eles: “*Dominó de las profesiones*” e “*Juegos de memoria*”, que auxiliaram na associação entre imagens e vocábulos, “*Bingo de los numerales en español*”, que proporcionou a aprendizagem dos numerais cardinais e ordinais. Os jogos, produzidos a partir de imagens coloridas impressas em papel de desenho e, posteriormente, plastificados, foram aplicados após a explicação da professora titular; sendo assim, os alunos já tinham um conhecimento prévio sobre os conteúdos que seriam tratados nos jogos. Para a prática dos jogos, dividiram-se os alunos em grupos menores. Nos jogos de memória e dominó, formaram-se grupos de no máximo quatro integrantes. Já o jogo do bingo, jogou-se individualmente. Percebeu-se que a motivação dos alunos foi superior em comparação às aulas regulares, pois com a utilização dos jogos, aprimoraram as quatro habilidades de uma língua estrangeira: ouvir, falar, ler e escrever.

Palavras-chave: PIBID/Espanhol. Material Didático. Aprendizagem.

Agências: Capes

Instituição: Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, T.M. (Org.). Jogo. Brinquedo. Brincadeira e a educação. 2ed. São Paulo: Cortez, 1997.

UM DIA COMO PALEONTÓLOGO: DESCOBRINDO OS FÓSSEIS

Léia Ribeiro dos Santos
Jocelei Maria de Oliveira Pinto

Resumo: O ensino da Paleontologia viabiliza a compreensão de diversos fenômenos sobre as transformações ambientais do planeta e a evolução dos seres vivos através de seus vestígios. No Ensino Fundamental essa abordagem nem sempre é desenvolvida, devido a sua complexidade conceitual e a falta de material didático instrucional. O mundo biológico que hoje conhecemos é o resultado das transformações ocorridas durante milhões de anos. Estudar o registro fóssil, ou seja, o registro da vida na Terra, é entender a distribuição geográfica dos grupos biológicos atuais. Ao manusear fósseis ou mesmo vivenciar o procedimento científico do paleontólogo, estamos tornando esse estudo significativo. O objetivo da atividade proposta é estimular os alunos a compreender esse processo. Na Semana do Meio Ambiente de 2013, no Museu de Ciências Naturais da Universidade de Caxias do Sul/Caxias do Sul/RS, foi desenvolvida uma oficina que contou com a presença de 25 alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Numa primeira etapa foram sondados os conhecimentos prévios dos alunos sobre fósseis, evolução da Terra, dentre outros. Posteriormente, foram abordados alguns conceitos e informações importantes, tais como: os fósseis mais conhecidos e outros que eles ainda não possuíam nenhum tipo de conhecimento. Na etapa preparatória da oficina, reproduzimos artesanalmente diversos fósseis a partir de modelos da coleção didática do Museu de Ciências Naturais. Numa cuba de vidro foram colocadas as duplicatas produzidas em camadas alternadas com areia. Os alunos, de olhos vendados, colocavam as mãos nesta caixa, procurando a réplica do fóssil. Após esse processo, voltavam para os seus lugares e, com orientações, limpavam o exemplar com pincéis para retirar o excesso de sedimentos. Na etapa final, com o auxílio de material de apoio entregue, os alunos identificaram e classificaram os exemplares e por fim, o pintaram. Todos eles levaram os fósseis para a escola com o objetivo de dar uma continuação a esse estudo. Como resultado obtido, essa abordagem diferenciada despertou um grande interesse e o gosto pelo tema abordado.

Palavras-chave: Paleontologia. Modelagens. Oficina didática.

Agências: SEMMA - Secretaria Municipal de Meio Ambiente; MUCS - Museu de Ciências Naturais da Universidade de Caxias do Sul.

“Não podendo tudo, a prática educativa pode
alguma coisa”

Paulo Freire



UNIVATES

R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09

