O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA

Reile Ferreira Rossi[1]* (PQ), Geovanna da Silva Silvino[2] (IC), Paulo Sérgio dos Santos[2] (IC), Vitória Aparecida de Oliveira Ferreira[2] (IC), Letícia Medeiros Costa[2] (IC), Wisio Pereira da Silva Filho[2] (IC), Marciel D'Ávila de Oliveira[2] (IC), Heloísa Pereira de Souza[3] (IC), Pietra Aline Florentino[3] (IC), Antônio José Gomes da Silva[3] (IC), Ruslane Nunes Barbosa da Silva[4] (FM), Flávia Assumpção Santana[5] (PQ)

[1] Professor pesquisador. Coordenador de área do subprojeto Pibid Biologia. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis, Quirinópolis, Goiás. Secretaria de Estado da Educação de Goiás reilerossi@yahoo.com.br

[2] Bolsista Capes/Pibid. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis, Quirinópolis, Goiás.

[3] Bolsista Voluntário Pivid. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis, Quirinópolis, Goiás.

[4] Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Colégio Estadual Dr. Onério Pereira Vieira. Quirinópolis, Goiás.

[5] Professora pesquisadora. Voluntária no subprojeto Pibid Biologia. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis, Quirinópolis, Goiás.

Resumo: A formação de professor enfrenta vários desafios durante a licenciatura, sendo um deles, fazer o discente enxergar-se como futuro professor. Essa falta de aproximação entre a formação inicial de professores com o cotidiano escolar levou à criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Pibid), que incentiva a formação de professores para educação básica, colocando os licenciados no cotidiano das escolas públicas. Este trabalho tem como objetivo apresentar as ações do subprojeto Pibid de Biologia da UEG – Câmpus Quirinópolis, e refletir sobre a contribuição dessas atividades para a formação de professores de Biologia. Analisamos cinco atividades desenvolvidas entre agosto de 2018 e agosto de 2019. As atividades realizadas são enriquecedoras para os bolsistas, pois, prepara os acadêmicos para possíveis situações futuras na escola. As ações realizadas pelo Pibid, subprojeto de Biologia da UEG, contribuiu na formação de professores de Biologia ao possibilitar a interação com uma diversidade de situações escolares que geram experiência.

Palavras-chave: Docência. Ensino de Biologia. Experiência pedagógica.

Introdução

A formação de professores vem sendo discutida ininterruptamente tanto em âmbito nacional quanto internacional (PEREIRA, 2000). A formação de professor enfrenta vários desafios, sendo um deles fazer o discente enxergar-se como professor, após o sucesso dessa visão, o futuro professor não só estará apto a desenvolver atividades que integrem com a educação, como, também, a partir dessa experiência, apto a refletir e, quem sabe, conscientemente, assumir uma nova postura como educador (GIANOTTO; DINIZ, 2010). Essa falta de aproximação entre a formação inicial de professores com o cotidiano escolar, muitas vezes, impossibilita os licenciandos de compreender as relações humanas que se constroem na dinâmica interativa e peculiar de cada instituição, movidas pelos processos de aprender e de ensinar, elementos essenciais ao papel da escola (RAUSCH; FRANTZ, 2013).

Tendo isso em vista, foi criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que é uma política pública brasileira de valorização do magistério para a Educação Básica pública, implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde 2007 e executado pelas universidades por meio de três segmentos: acadêmicos de licenciatura, professores da rede pública e professores universitários (NEITZEL; FERREIRA; COSTA, 2013). Esse programa tem como objetivo principal incentivar a formação de professores para a educação básica ao inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública. Procura instruir no discente um conhecimento sólido sobre o dia-dia de um professor da educação básica.

Entre seus objetivos, o Pibid busca também a integração entre o ensino superior e o ensino básico (CUNHA et al., 2010). Os subprojetos são aplicados na escola parceira, onde os licenciandos devem criar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.

Essas experiências pedagógicas na área de formação transforma o conhecimento adquirido na universidade em experiências práticas de ensino (NEITZEL; FERREIRA; COSTA, 2013), estabelecendo a relação teoria e prática (FELÍCIO, 2014), que na concepção de Freire são inseparáveis (FORTUNA, 2015). Essa relação deve ser intermediada com a habilidade de saber pensar e aprender a prender, garantindo a capacidade de utilizar os conhecimentos para resolver problemas (BERNARDI;

GRANDO; TAGLIEBER, 2005).

Nesse sentido, o Pibid atinge pontos fundamentais da formação inicial de professores, como o relacionamento, muitas vezes difícil, entre as instituições formadoras com as escolas o escasso exercício da docência e experiência prática, (TANCREDI, 2013).

Este trabalho tem como objetivo apresentar as ações desenvolvidas pelo subprojeto Pibid de Biologia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis e refletir sobre a contribuição dessas atividades para a formação de professores de Biologia.

Material e Métodos

A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa e quantitativa, e a coleta de dados deu-se a partir de pesquisa documental. Analisamos cinco atividades desenvolvidas, (i) reunião para estudo, planejamento e reflexão, (ii) aulas práticas, (iii) atividades extraclasse, (iv) jogos e materiais didáticos e (v) monitoria das aulas de Biologia, pelo subprojeto Pibid de Biologia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis, em parceria com o Colégio Estadual Dr. Onério Pereira Vieira, entre agosto de 2018 e agosto de 2019.

As reuniões são semanais, desde o início do subprojeto, os dados quantitativos e qualitativos para a análise desse item foram obtidos por meio do registro feito em ata de cada reunião. Obtivemos informações sobre aulas práticas a partir de relatórios mensais escritos individualmente pelos bolsistas, a fim de verificar os temas trabalhados e as perspectivas dos bolsistas diante dessa modalidade de ensino. As práticas selecionadas foram: extração de DNA de frutas; sistema ABO; célula animal e vegetal; protozoários; carboidratos e primeira lei de Mendel. Analisamos duas atividades extraclasse, visita no Memorial do Cerrado e no Planetário e visita no Jardim Botânico, a partir dos relatórios mensais e registros feitos em ata. Obtivemos dados sobre o uso e/ou produção de jogos e materiais didáticos a partir dos registros realizados em ata, dos relatórios mensais e publicações já realizadas pelos bolsistas sobre o tema. A análise sobre as monitorias das aulas de Biologia e Ciências desenvolvidas na escola parceira foi realizada a partir dos depoimentos dos bolsistas Pibid e por meio dos relatórios mensais, onde os participantes expunham seu ponto de

vista sobre o ambiente escolar e a sala de aula.

Resultados e Discussão

Reuniões para estudo, planejamento e reflexão

Foram realizadas 40 reuniões mensais com duração média de uma hora, quando bolsistas, professora voluntária, professora supervisora e coordenador de área planejam, refletem as ações, e estudam documentos relacionados à escola. Como indica Tormena e Figueiredo (2010) a reflexão das ações planejadas é a parte mais importante do processo pedagógico, é ali que o docente realiza o processo de ensino distinguindo e identificando todas dificuldades e a realidade dos alunos, desenvolvendo um hábito constante de revisão e implementação do pano de trabalho docente. As reuniões foram fundamentais para o desenvolvimento das ações e iniciação à docência, uma vez que as atividades relacionadas a formação de professores precisam ser voltadas para a ação e reflexão (BERNARDI; GRANDO; TAGLIEBER, 2005).

Realizou-se leitura e discussão de textos e artigos relacionados com o processo de ensino (tabela 1), o que possibilitou aos bolsistas uma melhor compreensão sobre a carreira docente, percebendo alguns desafios com os estudantes, quando eles terão que aprender a lidar no dia a dia. Estudamos algumas metodologias e técnicas pedagógicas, como o método de caso, para serem introduzidos em práticas realizadas com os estudantes do ensino médio na escola parceira. Além das reflexões e discussões dos textos, as reuniões também conduziram na realização de monitorias e projetos realizados na escola parceira.

Tabela 1. Relação dos documentos/textos lidos e discutidos nas reuniões do subprojeto Pibid Biologia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis, Goiás.

Título do texto	Autor(es)/ano de publicação
Projeto Político Pedagógico – PPP do Colégio Estadual Dr. Onério Pereira Vieira	Colégio Estadual Dr. Onério Pereira Vieira (2018)
Base Nacional Comum Curricular – BNCC	Brasil (2017)
Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática.	Fontana e Fávero (2013)
O método da sala de aula invertida (*Flipped Classron*)	Schneiders (2018)
O uso de aulas práticas no ensino de Biologia	Berleze e Andrade (2013)
O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?	Luckesi (2000)
Letramento científico e CTS na formação de professores para ensino de ciências	Mamede e Zimmermann (2005)
A relação teoria e prática na educação em Freire	Fortuna (2015)
O professor como profissional reflexivo	Hypolitto (1999)
A relação teoria e pratica na formação do educador	Bernardi, Grando e Taglieber (2005)

A leitura e reflexão de textos relacionados à escola e ao ensino são fundamentais no processo de formação de professores. O conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola é necessário, uma vez que se trata do documento referencial, aquele que aponta os caminhos para resolver os problemas que surgem no contexto escolar (GATTI; ALMEIDA, 2017). Outros temas estudados pelos bolsistas (*i.e.*, BNCC, avaliação, relação teoria e prática, letramento científico e metodologias de ensino) foram importantes para aproximar os acadêmicos com a realidade da profissão docente.

Aulas práticas

Na escola parceira, os bolsistas realizaram, frequentemente, uma série de exercícios e atividades práticas para melhorar a aprendizagem e a qualidade do ensino. O uso de aulas práticas é fundamental para que os professores e os bolsistas, futuros professores, busquem melhorar a metodologia de ensino. As aulas práticas são utilizadas para complementar a aula teórica e com isso desenvolve no estudante de maneira eficaz a curiosidade e a vontade de (SILVA; CAETANO; SILVA, 2014). Consideramos aulas práticas as “tarefas educativas que requerem do estudante a experiência direta com o material presente fisicamente, com o fenômeno e/ou com dados brutos obtidos do mundo natural ou social” (ANDRADE; MASSABNI, 2011, p. 840).

As atividades práticas contribuíram com a aprendizagem e o interesse pela ciência e pelos estudos. Proporcionar as aulas com metodologias não tradicionais estimula a atividade em grupo, a participação dos estudantes na hora de tirarem suas dúvidas e os conhecimentos e a experiência dos bolsistas são enriquecidas (SILVA et al., 2016). Tornar as aulas mais interessantes e atrativas é importante, chama atenção do estudante, sem tirar o foco da aula despertando a vontade de aprender o conteúdo.

As atividades desenvolvidas pelos bolsistas resultaram em trabalhos científicos, que foram apresentados e publicados em eventos. Ao realizarem as práticas na escola parceira e elaborarem os manuscritos científicos os bolsistas fizeram uma imersão prática docente, contribuiu para a formação acadêmica e possibilitou novas experiências.

Atividades extraclasse

Os bolsistas monitoraram os estudantes em uma visita no Memorial do Cerrado e no Planetário, Goiânia, Goiás. Essa visita possibilitou aos bolsistas adquirir experiência em atividades extraclasse, garantindo habilidades para lidar com situações semelhantes em ações futuras. Outra atividade extraclasse foi uma visita com estudantes do ensino médio no Jardim Botânico da UEG Câmpus Quirinópolis. Com essas participações os iniciantes à docência puderam perceber o envolvimento dos estudantes, a participação oral e os questionamentos que tornaram as visitas prazerosas. A utilização desses espaços gera a diversificação da metodologia de ensino, favorece a compreensão dos estudantes e colabora com as experiências dos monitores (OLIVEIRA; GASTAL, 2009).

Jogos e materiais didáticos

Os bolsistas desenvolveram o jogo BIOQUIZ com questões múltipla escolha para revisar conteúdos e tirar dúvidas dos estudantes do segundo ano do ensino médio. O uso de ferramentas inovadoras desperta o interesse dos estudantes que ficam motivados e tem suas dúvidas sanadas, além de melhorar a aprendizagem (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009). Os jogos promovem a solução de problemas, esclarecimento de dúvidas, raciocínio rápido, trabalho em grupo e fixação do conteúdo (JANN; LEITE, 2010).

Uma oficina com massinha de modelar foi utilizada com estudantes da 1ª série

do ensino médio para auxiliar no processo de aprendizagem do conteúdo Mitose. Esse conteúdo gera dúvidas nos estudantes pela linguagem científica e apenas explicações teóricas não define a aprendizagem. Realizar a oficina proporcionou a construção e visualização das fases da divisão celular, estimulou as ideias e formação do material de maneira que fizesse uma ligação com a realidade, melhorando a compreensão do conteúdo (ROCHA; SPERANDIO, 2016).

Monitoria das aulas de Biologia

A monitoria das aulas de Biologia junto à professora supervisora contribuiu com os bolsistas fornecendo experiência na sala de aula. Os bolsistas auxiliaram a professora nas metodologias que são aplicadas em sala de aula, organizaram o laboratório para as atividades práticas, fizeram revisões para as provas e auxiliaram estudantes com dificuldades de aprendizagem. Os ganhos são pessoais e profissionais, com troca de conhecimentos com o professor e com os estudantes, onde compartilham as experiências e colaboraram na aprendizagem (SILVA; PAULINO; MACEDO, 2015).

As atividades de monitoria são enriquecedoras para os bolsistas, pois, prepara os acadêmicos para possíveis situações futuras na escola como podemos observar no relato de dois bolsistas.

B1: "*Minha participação no Pibid possibilitou, além de conhecer meu futuro ambiente de trabalho, uma experiência real como docente. Durante o projeto pude planejar e aplicar diversas aulas (teóricas e práticas) mesmo antes do estágio. O subprojeto contribuiu de forma significativa na minha visão, como licenciando, da área da educação, pois tivemos as mais diversas interações com o ambiente escolar".*

B2: *"Devido a um longo período longe dos estudos, quando me ingressei no ensino superior me deparei com muita dificuldade, em relação ao conteúdo didático e socialização com os demais acadêmicos. O Pibid me induziu a ter um melhor engajamento nas disciplinas e com a experiência de estar no colégio me fez ter uma visão sobre como é a docência, pois para poder ensinar tem que ter o saber, e se aprende muito mais ao ensinar".*

Considerações Finais

As ações realizadas pelo Pibid, subprojeto de Biologia da UEG, contribuiu na formação de professores de Biologia ao possibilitar a interação com uma diversidade de situações escolares que geram experiência. A iniciação à docência permite uma condição que proporciona um direcionamento para o "saber-aprender" que representa uma autonomia acadêmica, quando o próprio indivíduo constrói sua estrada que o leva a mais profunda essência intelectual. O Pibid apresenta para o futuro docente o seu campo de atuação profissional e motiva-o para assumir o seu papel na educação básica.

Agradecimentos

Agradecemos a CAPES por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e a Universidade Estadual de Goiás por ter oferecido a oportunidade de adquirir maior experiência no campo da docência ainda durante a graduação e aos gestores do Colégio Estadual Dr. Onério Pereira Vieira pelo acolhimento e apoio nas atividades.

Referências

ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.

BERLEZE, J. E.; ANDRADE, M. A. B. O uso de aulas práticas no ensino de Biologia. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba: SEED/PR., 2013. v. 1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadia educacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo _bio_ufpr_silvanacruzdarocha.pdf. Acesso em 10 set. de 2019.

BERNARDI, L. T. M. S.; GRANDO, C. M.; TAGLIEBER, J. E. A relação teoria e prática na formação do educador. **Contrapontos,** Itajaí, v. 5, n. 1, p. 49-63, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum. mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

CUNHA, D. S. S.; LIMA, J.C.; ROSOLEN, C.; SANTOS, G. I.; SANTOS, L. F. C.; GANDRA, E. F. B.; **O PIBID - Arte e as Contribuições da Monitoria Docente.** Anais do 3° Salão de Extensão e Cultura da UNICENTRO. 20 a 25 de setembro de 2010.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores Revista Diálogo Educacional, Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, n. 17, p. 1-14, 2013.

FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em freire. **Rev. Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 64-72, 2015.

GATTI, M. A.; ALMEIDA, M. H. Aspectos de uma não leitura: Projetos Político-Pedagógicos e democracia. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.3, n.1, p. 202-212, 2017.

GIANOTTO, D. E. P; DINIZ, R. E. S. Formação inicial de professores de biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. **Ciência e Educação**, Maringá – PR., v. 16. n. 03, p. 631-648, 2010.

HYPOLITTO, D. O professor como profissional reflexivo. **Integração**, n. 18, p. 204-205, 1999.

JANN, P. N.; LEITE, M. F. Jogo do DNA: um instrumento pedagógico para o ensino de ciências e biologia. **Ciênc. cogn.** [online], v.15, n.1, p. 282-293, 2010.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar? **Revista Pátio**, n. 12, 2000.

MAMEDE, M.; ZIMMERMANN, E. Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências. **Enseñanza de las Ciencias**, n. extra, p. 3-21, 2005.

MARANDINO, M.; SELLES, S.; FERREIRA, M. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

NEITZEL, A. A.; FERREIRA, V. S.; COSTA, D. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 98-121.

OLIVEIRA, R. I. R.; GASTAL, M. L. A. **Educação formal fora da sala de aula – olhares sobre o ensino de ciências utilizando espaços não formais**. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PPP- Projeto Politico Pedagógico do Colégio Estadual Dr. Onério Pereira Vieira. – EFM, 2018.

RAUSCH, R.B.; FRANTZ, M.J. Contribuições do Pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciados bolsistas. **Atos de pesquisa em**

educação – ppge/me., Blumenau – SC., v. 8, n. 2, p. 620-641, 2013.

ROCHA, S. C.; SPERANDIO, V. M. M. R. O lúdico no ensino de genética. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba: SEED/PR., 2016. v. 1. (Cadernos PDE).

SCHENEIDERS, L. A. **O método da sala de aula invertida (*flipped classroom*)**. Lajeado: Ed. da Univates, 2018.

SILVA, P. F. R. S.; CAETANO, G. T. P.; SILVA, A. P. **A importância das aulas práticas no processo de ensino aprendizagem no ensino fundamental**. In: V Encontro Nacional das Licenciaturas, IV Seminário Nacional PIBID e XI Seminário de Iniciação à Docência da UFRN, 2014, Natal. Professores espaço de formação. Natal, 2014. p. 1-10.

SILVA, L. B; PAULINO, W. M; MACEDO, O. J. V**. Contribuições da monitoria no processo de construção da identidade docente**. II Congresso Nacional de Educação, Campina Grande, 2015.

SILVA, A. L.; SILVA, V. G.; ARAÚJO, L. A. F.; FIALHO, W. C. G.; BARBOSA, F. R. M. **As contribuições do PIBID para aulas diferenciadas.** In: III Congresso de Ensino e Pesquisa e Extensão da UEG, 2016.

TANCREDI, R. M. S. P. Políticas públicas de formação de professores: o Pibid em foco. **Revista EXITUS,** v. 03, n. 01, 2013.

TORMENA, A. A.; FIGUEIREDO, J. A. Planejamento: a importância do plano de trabalho docente na prática Paranaense. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2010**. Curitiba: SEED/PR., 2014. v. 1. (Cadernos PDE).

IDENTIDADE DOCENTE: contribuições do Pibid na formação inicial

Cibele Pimenta Tiradentes[1] (PG)* cibele.tiradentes@ueg.br; Flávia Fragoso[2] (FM); Ewilyn dos Santos Torquato[3] (IC); Juliana Costa Fernandes[3] (IC); Karen Gomides Santos Rodrigues[3] (IC); Leticia Maria Caldas Ramo[3] (IC); Marcela Fernandes de Almeida[3] (IC); Luiz Philipe Souza Silva[3] (IC); Samara Canedo Leite[3] (IC); Tibério Vinícius Souza Albertin[3] (IC); Vinicius Afonso de Alvarenga Silva[3] (IC).

[1,3]Universidade Estadual de Goiás - Campus de Ciências Exatas e Tecnologia Henrique Santillo (UEG/CCET).

[2] Colégio Antensina Santana.

Resumo:

O objetivo deste texto é compartilhar as experiências vivenciadas durante a participação dos acadêmicos de Licenciatura em Ciências Biológicas no Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). optou-se por utilizar a metodologia do trabalho conjunto/coletivo - via pesquisa-ação na execução do subprojeto Pibid/UEG de Biologia, a intenção foi propiciar momentos de planejamento - ação - reflexão - ação, desta forma, promover alterações substanciais na forma de ação e participação da realidade escolar e no trabalho docente. Primeiramente o trabalho ainda não está concluído, como primeira reflexão deste trabalho, é possível refletir o processo de planejamento e construção das atividades realizadas de forma coletiva. Temos que considerar que este modelo de trabalho demonstra eficácia, mas é necessário que se avance nesta prática, já que se trata de um processo rico para o aprendizado do grupo de bolsistas no âmbito das decisões e execuções de tarefas junto à comunidade escolar e, particularmente, quando se almeja buscar mudanças da realidade por meio de uma melhor práxis pedagógica no trabalho escolar.

Palavras-chave: Ensino de Biologia; Teorias Pedagógicas; Prática; Metodologia; Gestão de Sala; Experiência Pedagógica.

Introdução

O objetivo de texto é compartilhar as experiências vivenciadas durante a participação dos acadêmicos de Licenciatura em Ciências Biológicas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). As atividades pedagógicas foram realizadas no Colégio Antensina Santana - Anápolis - Goiás.

A proposta sempre esteve pautada na formação pedagógica, envolvendo as ações decorrentes do trabalho coletivo e da pesquisa-ação.

O trabalho iniciado em agosto de 2018, via Pibid/Capes, é norteado por dois pilares: a) formar professores críticos com qualidade educacional para intervir na escola socialmente determinada; b) capacitar os bolsistas na pesquisa-ação. Baseados em tais circunstâncias, os passos sequenciais das atividades foram minuciosamente planejados com vistas à apropriação de teorias, métodos de intervenção e processos reflexivos ligados às ações de mudanças na formação de professores e da educação de forma geral.

Apoiado por esta visão de totalidade educacional, o alicerce do trabalho docente passa a ser concebida para além do campo específico da atividade pedagógica. Propicia, inclusive, que seja ampliando o olhar para diferentes elementos que constituem a realidade da educação, do trabalho e da formação de professores.

Ao entender a realidade do campo educacional como um campo complexo, onde o ensino superior e a educação básica não representam lugares dicotômicos, muros instransponíveis, ou polos magnéticos dissonantes da realidade sócio-educacional, mas sim devem ser compreendidos como um lugar historicamente construídos sobre os interesses da sociedade, e que normalmente se abrigam os conflitos, as motivações e os interesses de classes no cenário das práticas formativas e docentes na escola.

Ao observar a realidade sob esta perspectiva, onde os processos mediados estão vinculados à produção e à apropriação dos conhecimentos passa a se indicar novas evidencias no âmbito da educação e da formação de professores. Percebe-se que existem outras maneiras de conceber a relação teoria-prática, com suas tensões e articulações, na constituição da prática educativa.

Propor a pesquisa-ação, descurtina-se novas possibilidades de interação que sejam mais efetivas entre os sujeitos no tratamento do fenômeno educativo, quanto aos seus aspectos imediatos e seus desdobramentos desencadeados pela atuação mais efetiva dos professores.

Acredita-se que inovar a forma de intervenção pedagógica, no fundo, tem a intenção de explicitar/reverter as práticas pedagógicas efêmeras, fragilizadas, alienada e desinteressante para os atores do processo ensino e aprendizagem (professor-aluno).

É indubutável que ao adentramos nesse universo, onde se coloca em evidencia a formação docente, o desenlace que se tem é de que se está lidando com uma tarefa complexa, neste sentido, deve-se exigir maior rigor no processo de leitura da realidade, na implementação de novas experimentações pedagógicas e estimular as interrelações sociabilizadoras dos graduandos (bolsistas) com os professores que estão na escola. Sempre visando formar sujeitos conscientes do lugar que ocupam no trabalho social, das necessidades dos educandos e de mudanças na realidade educacional.

Material e Métodos

Utilizar a metodologia do trabalho conjunto/coletivo - via pesquisa- ação na execução do subprojeto Pibid/UEG de Biologia, de acordo com Thiollent (1985) e David (1997), possibilita que haja a interação com a formação de professores por meio de metodos de pesquisa e intervenção (planejamento-ação-reflexão-ação), desta forma, promover alterações substânciais na forma de ação e participação na realidade escolar e no trabalho docente.

A pesquisa-ação é um dos processos de construção das atividades ocorrem por sucessivas tematizações, planejamentos, ações e novas ações, diagnósticos e reavaliações, permeados por reflexões sobre os problemas, necessidades e possibilidades, a partir do olhar dos atores principais presentes no contexto da educação. (DAVID, 1997)

As atividades propostas do Pibid/UEG/Biologia, portanto, tem sido um processo que vem sendo realizado por constantes apropriações e reconstruções problematizadoras. Os planejamentos que ocorreram e ocorrem são debatidos e definidos no coletivo. A meta sempre é a de superar os problemas da prática coletiva e o domínio metodológico nas diferentes aproximações com o campo para construção de alternativas de mudanças junto aos protagonistas na educação escolar.

A base metodológica tem sido a problematização, diagnóstico, análise e

sistematização dos dados, reflexões de contexto e o aprofundamento dos conhecimentos, sempre para serem democratizados nas reuniões de trabalho semanal.

Segundo Thiollent (1985) os instrumentos de observação, o processamento das informações e a experimentação devem ser mediados por processos dialógicos nas diferentes atividades propostas. Sendo assim, as atividades dos bolsistas se pautam na preparação teórico- metodológica, na observação direta na escola e na aproximação da realidade sobre múltiplos aspectos.

No momento, algumas ações estão em execução na e fora da escola, envolvendo professores, diretor e alunos sob a forma de temáticas de estudos e atividades práticas:

a) 15 minutos de Ciência, durante o intervalo são organizados temas para divuldação da Ciência;
b) O Projeto Político Pedagógico da Escola e seus anúncios, com o objetivo de analisar o PPP da escola procurando identificar os elementos determinantes do processo político, pedagógico e educativo da escola;
c) Construção e manutenção de hortas suspensas;
d) O Ensino em Biologia e a Docência na Escola, este estudo visa identificar, segundo a fala dos professores, os aspectos positivos, as lembranças agradáveis do trabalho educativo e a avaliação das propostas de trabalho educacional na escola;
e) A Escola e a Comunidade sob os Olhares dos Alunos, este estudo visa levar os alunos a produzir imagens (fotografias) acerca de lugares da escola e da vida do aluno na comunidade;
f) Pintando a Minha Escola, visa estudar as pinturas e desenhos produzidos pelos alunos acerca da vida da escola;

g) Blogando o Pibid e a Escola, esta tarefa tem o objetivo de construir um Blog para publicizar o Pibid na rede mundial de computadores e auxiliar a construção de Blogs em cada Escola; porúltimo,

h) Conta no Instagram para melhor divulgar as atividades do PIBID.

Resultados e Discussão

Primeiramente o trabalho ainda não está concluido, como primeira reflexão deste trabalho (em andamento), é possível refletir o processo de planejamento e

construção das atividades realizadas de forma coletiva. Temos que considerar que este modelo de trabalho demonstra eficácia, mas é necessário que se avançe nesta prática, já que se trata de um processo rico para o aprendizado do grupo de bolsistas (Figura 1) no âmbito das decisões e execuções de tarefas junto à comunidade escolar e, particularmente, quando se almeja buscar mudanças da realidade por meio de uma melhor práxis pedagógica no trabalho escolar.

Figura 1: Da esquerda para direita: Vinicius, Tibério, Juliana, Ewilyn, Luiz Phelipe, Professora Flávia, Samara, Marcela e Leticia.

O trabalho realizado de forma colletivo tem produzido resultados significativos não somente na apropriação teórico-metodológica do processo de conhecimento da realidade, mas pelas interações, diálogos e superação de conflitos.

Isto tem gerado um rico processo de sociabilização dos sujeitos-participantes. Somado a isto, tem assegurado condições reais e mais adequadas no pensar-propor mudanças da realidade envolvendo a educação escolar, sociedade e a formação de professores. Todas as atividades serão concluídas no inicio de fevereiro-2020.

Considerações Finais

Acreditamos que o Pibid, hoje representa a oportunidade de ação na formação de professores no ensino superior. Mais do que espaço para estudo, acreditamos que nele a ideia é produzir e ressignificar a formação de professores, porém precisamos de

institucionalizar e definir uma politica de continuidade deste programa.

Também é necessário que todas as ações a serem propostas, na execuçãomdo programa, precisam ser referenciadas metodologias pedagógicas críticas. Acreditamos que tal condição fortalecerá o ensino dos conteúdos disciplinares e ampliará os horizontes da produção de novos conhecimentos.

Deve ser garantido a interação escola-universidade, onde a co-participação fortifique a formação dos sujeitos do processo educacional como co-autores das atividades propostas.

Ressaltamos, ainda, que o programa não deve ser visto como um instrumento que visa melhorar a formação com ações compensatórias para sanar deficiências curriculares, fortalecer restritamente os conteúdos disciplinares, os rituais pedagógicos tradicionais e o próprio estágio curricular a partir de indicadores externos, comprometendo, portanto, a riqueza deste espaço mediador entre a formação e a educação básica e a possibilidade de se pensar a docência como trabalho e como prática social junto à educação pública.

Agradecimentos

À Universidade Estadual de Goiás - Pró-Reitoria de Graduação - Coordenação Institucional Pibid/UEG.
À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Ao Colégio Antensina Santana - Anápolis - Goiás.

Referências

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

DEMO, P. **Pesquisa: principio científico e educativo**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1985.

PIBID Ciências Biológicas Campus Iporá: trajetória, percepções e contribuições na formação de professores de Ciências e Biologia.

Flávia Damacena Sousa Silva[*1] (PQ), Ueslene Maria Ferreira Pontes[1,2] (FM), Beatriz Machado dos Santos[1] (ID), Daniel Braga dos Santos Oliveira[1] (ID), Gabriela Alves Marçal Franco[1] (ID), Gabriely Pereira de Amorim[1] (ID), Guilerme Oliveira Santos[1] (ID), Larissa Carvalho Alves Silva[1] (ID), Larisse Gomes Pereira[1] (ID), Miriã Cálita Fagundes de Lima Rodrigues[1] (ID), Shaira Guimarães Mendes[1] (ID), Thayse Gomes Pereira[1] (ID). flavia.damacena@ueg.br

1. Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá. 2. Escola Estadual Edmo Teixeira.

Resumo: O PIBID é um programa institucional da CAPES que atua numa parceria entre escola de Educação Básica e cursos de licenciatura das Universidades. Neste sentido, os subprojetos do PIBID possuem acadêmicos, professores em formação, que, ao participarem do programa, estão construindo conhecimentos práticos e teóricos sobre a atuação em sala de aula e a profissão docente. Considerando isto, este trabalho objetivou traçar brevemente um histórico do subprojeto Ciências Biológicas Campus Iporá e levantar as contribuições do programa, em especial do subprojeto Ciências Biológicas, campus Iporá, na formação inicial de professores de Ciências e Biologia, bem como os resultados da interação entre esses e a escola. Para isso, aplicou-se um questionário para os pibidianos participantes do subprojeto e também para a professora supervisora. Os resultados mostraram que o subprojeto tem sido produtivo nos objetivos de formar professores mais reflexivos sobre os objetivos do ensino de Ciências e Biologia e também tem os despertado para o interesse na docência, além de mostrar aos acadêmicos participantes, que a docência é construída diariamente com planejamento, estudo e dedicação.

Palavras-chave: Reflexivos. Docência. Pibidianos. Subprojeto.

Introdução

Os futuros docentes têm sua formação inicial, na universidade, nos cursos de licenciatura. Segundo Silva (2011, p. 15), “a formação inicial, numa perspectiva social, supera o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal porque se insere como um direito dos professores, possibilitando-lhes o início da construção de sua identidade e profissionalização”.

A formação inicial de professores envolve ações de leitura, reflexão e práticas pedagógicas em que os licenciandos estão inseridos num processo de imersão da vida escolar em suas diversas nuances, tais como o currículo, metodologias de

ensino, indisciplina, inclusão, políticas públicas educacionais, dentre outras.

No processo de aprender a ensinar, o futuro professor se vê como aluno, ocupando o lugar que um dia verá seu "público" ocupar e que por toda sua vida escolar e acadêmica ocupou. O professor em seu dia-a-dia enfrenta situações reais que envolvem pessoas e circunstâncias, sendo assim é necessário relacionar um conjunto de conhecimentos (BIAZZI, 2006). Nesse sentido, o estágio supervisionado curricular, bem como projetos como o programa de iniciação a docência, da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (PIBID-CAPES), são uma oportunidade em que os acadêmicos podem vivenciar a sala de aula enquanto futuros professores, aprendendo a lidar com os alunos da educação básica, conhecendo a realidade escolar, na prática e também na teoria.

O estágio supervisionado curricular, é uma atividade obrigatória, orientada por um professor da universidade e tem a colaboração do professor regente da disciplina, na escola campo. De acordo com a Lei nº11788 de 25 de setembro de 2008, a carga horária obrigatória de estágio é de 400 horas em instituições de educação básica.

Já o PIBID, é um programa que visa contribuir com a formação de professores, com a permanência dos acadêmicos nos cursos de licenciatura por meio das bolsas e aperfeiçoar seus conhecimentos e práticas. Surgiu em 2007, primeiramente para atender cursos de áreas de exatas, que tem pouca procura para área de licenciatura. Logo na avaliação em 2009, os resultados positivos mostraram a possibilidade de ampliação do PIBID para as demais áreas das ciências da licenciatura (OLIVEIRA e SILVA, 2015).

No ano de 2012, com o lançamento do edital CAPES/MEC nº011/2012, a UEG campus Iporá foi contemplada com o PIBID para seus cinco cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática. O curso de Ciências Biológicas inicialmente começou a realizar suas atividades na escola estadual Edmo Teixeira (com um coordenador de área, uma professora supervisora e seis bolsistas PIBID). Em 2013, o curso de Ciências Biológicas participa de um novo edital da CAPES/PIBID, edital nº61/2013 CAPES/MEC, sendo novamente contemplado, agora o PIBID Ciências Biológicas atendendo a duas escolas.

Assim, foi ampliado o número de bolsistas (mais seis bolsistas foram acrescentados e uma professora supervisora da nova escola) pois uma outra escola

seria também atendida (além da escola estadual Edmo Teixeira), a escola estadual Israel Amorim.

Em 2018 (janeiro), encerrou-se o edital nº61/2013. Não havia perspectivas de um novo edital, ao contrário, durante o edital de 2013, houve momentos de tensões em que existiu a possibilidade de encerramento do mesmo antes de sua finalização. Houve movimentação e manifestações por parte dos bolsistas PIBID, coordenadas pelo Fórum do PIBID (FORPIBID), formado por coordenadores institucionais do PIBID de todo Brasil.

Então, em agosto de 2018, lançou-se o edital 07/2018 CAPES/MEC. Este, apresentava várias modificações em relação aos anteriores, incluindo o número baixo de bolsas para coordenadores de área e a necessária articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deveria ser contemplada nos projetos e subprojetos. A seleção da escola participante foi por meio da seleção do professor supervisor, que se deu de forma oficial com lançamento de edital, com análise de currículo e entrevista. Desta forma, manteve-se a escola estadual Edmo Teixeira e a mesma professora supervisora. Abriu-se vagas para oito bolsistas PIBID e dois voluntários chamados de PIVID, também selecionados por meio de edital.

As atividades desenvolvidas pelo PIBID Ciências Biológicas da UEG Campus Iporá, envolvem monitorias, elaboração e desenvolvimento de projetos, auxilio nas atividades da professora supervisora nas disciplinas de Ciências e Biologia, preparação e desenvolvimento de aulas com metodologias ativas diferenciadas, manutenção das redes sociais do PIBID Instagram e facebook, onde são postadas as atividades desenvolvidas. Além dessas atividades práticas, os acadêmicos participam de reuniões de orientação, desenvolvem leituras de textos científicos, escrevem artigos científicos e participam de eventos científicos da área.

Importante ressaltar que todas as atividades desenvolvidas, envolvem sempre a interação entre o currículo (seja do Estado de Goiás ou BNCC) e o andamento em sala de aula, bem como pensa-se na inter-relação necessária da interdisciplinaridade e cotidiano dos alunos.

Para os cursos de licenciatura, o PIBID tem contribuído com conhecimentos teóricos e práticos, melhorado o desenvolvimento no estágio supervisionado curricular (OLIVEIRA e SILVA, 2015) e também contribui financeiramente com as bolsas para os

acadêmicos que são em sua maioria de baixa renda.

Esse trabalho teve como objetivo reforçar a importância do PIBID para os cursos de licenciatura, em especial para o curso de Ciências Biológicas da UEG Campus Iporá, analisando depoimentos de alunos e professora supervisora por meio de questionário aplicado.

Material e Métodos

Optou-se neste trabalho, por abordar os dados de maneira qualitativa, pois os mesmos são as visões e percepções de sujeitos sobre dada realidade. Para Oliveira (2008), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento. Dessa forma, após coletados, os dados foram analisados conforme literatura da área.

Os sujeitos da pesquisa foram os atuais acadêmicos bolsistas PIBID e voluntários PIVID, participantes do subprojeto Ciências Biológicas, bem como a professora supervisora da escola campo receptora do subprojeto.

O instrumento escolhido para coletar os dados foi um pequeno questionário, com três perguntas discursivas aos participantes da pesquisa.

Resultados e Discussão

Para conhecer as contribuições do PIBID e PIVID (pibidianos) na formação dos acadêmicos para a docência em Ciências e Biologia, foi aplicado a eles um pequeno questionário, com três perguntas discursivas, são elas: 1-A participação no PIBID contribuiu para sua mudança de visão em relação a docência em Ciências e Biologia? Em que sentido? 2-Quais atividades desenvolvidas no projeto, durante o período que você atua no PIBID te acrescentaram mais, enquanto aluno da licenciatura? OBS.: Citar pelo menos duas e descrever as atividades e o porquê foram importantes. 3-Como você enxerga a função do ensino de Ciências e Biologia agora, depois de participar do PIBID?

As questões propostas no questionário dos pibidianos, tiveram a intensão de verificar a visão dos mesmos sobre o ensino de Ciências e Biologia, suas percepções científicas construídas a partir da participação no subprojeto.

A professora supervisora também respondeu um questionário de três perguntas, são elas: 1-Como o PIBID tem contribuído para o ensino de Ciências e Biologia na escola? 2-Em sua prática docente o PIBID ajudou, ou tem ajudado? Comente. 3-Você consegue ver evolução nas práticas dos pibidianos em sala de aula? E nos alunos da Educação Básica atendidos por eles? Explique.

As perguntas direcionadas a professora supervisora, tiveram o papel de averiguar sua visão sobre as contribuições do subprojeto para sua própria formação e prática docente, bem como para o ensino de Ciências e Biologia na escola. A última pergunta, veio para diagnosticar sua percepção das contribuições do PIBID para a formação inicial dos pibidianos e também para o ensino aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

Posto isso, apresenta-se a seguir, primeiramente a análise das respostas dos pibidianos e a seguir da professora supervisora.

Na primeira pergunta, nove pibidianos disseram que o PIBID ou PIVID contribuíram para sua mudança de visão em relação a docência. A maioria disse que antes de ingressar no programa a docência não era uma alternativa de profissão e que agora é. Essa é uma realidade no país, a pouca atratividade da carreira docente para os jovens. De acordo com Tartuce, Nunes e Almeida (2010), no Brasil existe uma preocupação com a diminuição da procura das licenciaturas nos últimos anos e não somente isso, mas com o número de formandos, além de uma mudança de perfil do público que busca a docência. Os acadêmicos também disseram que houve contribuição para sua visão da necessidade de preparar aulas diferenciadas e atrativas para os alunos, como aulas práticas, aulas campo, aulas com materiais alternativos, dentre outras. Uma pibidiana também mencionou o fato de ter conseguido superar dificuldades de falar em público e outras duas mencionaram a importância que o programa tem em proporcionar a interação efetiva do acadêmico com a sala de aula e vivências dentro e fora desta.

Quando indagados na segunda pergunta, sobre as atividades desenvolvidas no projeto que mais os marcaram e contribuíram de alguma forma para sua formação, os pibidianos deram respostas interessantes e relevantes, abaixo destacamos duas:

Pibidiana B: *O primeiro contato que tive com a escola foi ministrar uma aula no 1° ano do ensino médio, de maneira simples, através de um datashow, com várias imagens e informações referente o tema, foi impressionante ver a colaboração dos alunos, participação, mostrando q vale a pena ensinar. Outra ocasião mais recente, trata-se da apresentação de um circuito elétrico no 9° ano, através de uma maquete, explícitou a diferença entre circuitos, ver a atenção deles, a curiosidade despertada através de algo prático, evidenciando que as aulas devem ser dinâmicas, auxiliando no interesse do aluno.*

Pibidiana G: *As atividades sobre o sistema digestório nos 7° anos, onde usamos de forma bem simples e básica uma demonstração de como trabalha o nosso sistema digestório para que ocorra digestão. E uma aula prática sobre o conteúdo osmose, feita no 1° do Ens. Médio, onde tivemos a ideia de usar coisas do nosso dia a dia para mostrar como ocorre a osmose. Essas atividades me mostraram que nunca precisamos de muita coisa para fazermos uma aula legal e interagirmos com os alunos, fazer com que eles aprendam coisas que talvez são termos muito difíceis mas numa forma muito fácil.*

As respostas dadas demonstram que o PIBID tem contribuído para a formação de acadêmicos com um olhar diferenciado e reflexivo, sobre práticas pedagógicas em sala de aula, pois vislumbram a importância das aulas serem interessantes e contemplarem o cotidiano dos alunos. “O PIBID como facilitador na introdução de novas práticas pedagógicas no cenário educacional, é visto pelos bolsistas como um importante incentivo no desenvolvimento de seu trabalho, articulando os saberes teóricos adquiridos ao longo da graduação” (OLIVEIRA, et al., 2018, p.93).

Ao analisar as respostas da pergunta três, levantou-se as principais falas dos acadêmicos sobre o ensino de Ciências e Biologia: é muito importante seu ensino, pois faz parte do cotidiano e são ciências que fazem parte da vida do aluno; explica diferentes fatos sobre a vida; o PIBID é uma experiência de grande ajuda para a licenciatura, pois foi possível compreender o quão importante é o papel do professor na sala de aula, pois é através do professor que o aluno vai descobrir um novo mundo; que a tarefa de ensinar Ciências e Biologia não é fácil, precisa de dedicação e conhecimento.

Essas falas revelam o quanto o PIBID tem gerado crescimento e também reflexão nos acadêmicos futuros professores. Eles conseguiram visualizar o ensino de Ciências e Biologia como parte do cotidiano do aluno, mas com a função de inserir na vida destes os conhecimentos científicos. Perceberam a importante e difícil tarefa do professor neste processo, pois está imbuída de muito estudo (teoria), preparo e

também dificuldades inerentes a uma profissão que lida com seres humanos. Segundo Limonta e Silva (2013, p.177) o trabalho docente é práxis, “pois a práxis é ação humana transformadora, prática eivada e nutrida pela teoria e por isso capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade - para constituir um pensamento novo, que ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade”.

Dessa forma, entende-se a contribuição do PIBID para uma visão mais ampla e complexa da profissão professor, que envolve aspectos diversos do dia dia da escola, ensino, currículos, relações interpessoais e outros característicos da profissão, conforme novamente nos diz Limonta e Silva (2013, p.177) “o ensino como conceito que melhor expressa qual a função social do professor, aqui tomado numa visão de totalidade – na relação entre formação, trabalho e educação”.

Parte-se agora para a análise do questionário aplicado à professora supervisora. Na primeira pergunta feita, sobre a contribuição do PIBID para o ensino de Ciências e Biologia na escola, obteve-se a seguinte resposta:

O PIBID tem contribuído no ensino de Ciências e Biologia trazendo sugestões de atividades diferenciadas, no atendimento individualizado a alunos com dificuldades, auxiliando na elaboração e correção de atividades avaliativas, trazendo informações atualizadas sobre temas que despertam interesse nos alunos, promovendo ações educativas de conscientização como alimentação saudável, prevenção ao uso de drogas, gravidez na adolescência dentre outros.

A resposta da professora é semelhante às respostas que os pibidianos deram ao falar das atividades desenvolvidas diferenciadas que eles visualizaram como sendo necessárias ao ensino de Ciências e Biologia. Além disso, ela reforça que os pibidianos trazem para a escola informações atualizadas sobre temáticas das disciplinas trabalhadas, o que significa que existe também a leitura e o estudo teórico. Neste sentido, percebe-se uma preocupação com a real aprendizagem dos alunos no processo de ensino, o que conforme Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p.193) “é a apreensão do significado e interpretação dos temas por parte dos alunos que precisa estar garantida no processo didático-pedagógico, para que os significados e interpretações dados possam ser problematizados”. Assim, ao ensinar, os conteúdos devem fazer sentido e significado para os alunos e a aplicação de metodologias ativas diferenciadas e adaptadas para cada tipo de conteúdo, contribuirá muito para alcançar

este objetivo.

A seguir, indagou-se “Em sua prática docente o PIBID ajudou, ou tem ajudado?” e a resposta dada foi:

O PIBID tem ajudado na minha prática docente não só no suporte durante as aulas e como tb nas minhas reflexões sobre a prática docente. Ao planejar as aulas e atividades devo ter um olhar para a aprendizagem do aluno e o envolvimento dos acadêmicos pibidianos e na contribuição com a formação deles. Isso reflete num preparo melhor e tb num aperfeiçoamento intrínseco.

A reflexão que a professora supervisora faz é interessante, pois a mesma diz que como supervisiona dos acadêmicos pibidianos, se prepara melhor e está sempre refletindo sua prática docente. Gonçalves (2004) levanta uma questão importante muito falada na formação docente que é a do professor reflexivo e pesquisador, ou seja, um profissional que sempre está revendo e refletindo sobre sua prática pedagógica e assim revendo-a e reinventando-a para construção de seus saberes e de aprendizagens mais efetivas dos alunos.

Por último, a terceira pergunta questionou a supervisora sobre a evolução dos acadêmicos ao ingressarem e fazerem parte do PIBID, bem como as contribuições destes para com os alunos em sala de aula. A professora respondeu:

É notável a evolução nos acadêmicos que ingressam no PIBID! Eles começam tímidos, sem muita bagagem, com medo de serem arguidos pelos alunos e não conseguirem responder. Mas depois de observarem a atuação do professor, refletir sobre a mediação durante o ensino eles entendem o processo e percebem que podem ajudar os alunos a serem mais autônomos, mais curiosos e criativos.

Os alunos atendidos por eles desenvolvem liberdade em tirar suas dúvidas e participam mais das aulas quando eles trazem dinâmicas, aulas práticas e projetos.

Os resultados são percebidos nas notas em avaliações internas e externas e também nas mudanças de atitudes!!

Sobre essas colocações da professora supervisora, é nítido o crescimento acadêmico e profissional que o pibidiano desenvolve ao participar do programa. Desta forma, verifica-se que as contribuições do PIBID são uma via de mão dupla, para os acadêmicos, para a universidade e para a escola, sendo de especial importância que o programa tenha continuidade, pois tem produzido diferenças significativas na vida de acadêmicos e estudantes da Educação Básica, como pode ser notado na fala da professora. As colocações da docente e uma análise da proposta do PIBID enquanto

programa, vem de encontro com a fala de Ambrosetti et al. (2015) apud Bezerra e Ferreira (2019), que relatam que o valor da experiência no processo da formação inicial docente, influência a proposição de novas políticas de formação baseadas na parceria entre instituições formadoras e escolas-campo do trabalho docente.

Considerações Finais

O PIBID enquanto programa institucional, que visa uma efetiva contribuição na formação inicial de professores no Brasil, passou por diferentes nuances ao longo de seu trajeto. Interferências políticas e de diferentes concepções de formação docente, marcaram o programa durante esses anos em que sua existência persiste.

Entretanto, como pode-se observar com este estudo, suas contribuições são inegáveis, pois o mesmo permite a inserção da universidade dentro da escola, numa parceria que envolve troca de conhecimentos e crescimento profissional das partes envolvidas, a saber, professores, pibidianos e também professora coordenadora de área.

O estudo mostrou que os pibidianos ao participar do programa, compreendem melhor a profissão professor, enxergam a importante função do ensino de Ciências e Biologia, percebendo a necessidade de planejamento de aulas diversas, que se adequem de forma que o aluno venha realmente aprender o conteúdo ensinado. Há também a quebra de paradigmas com relação ao exercício da profissão, pois é sabido que muitos jovens não desejam a carreira docente por desconhecer sua realidade e com o PIBID, essa visão é muitas vezes superada.

Neste sentido, destaca-se a relevância da continuação do PIBID, como forma de contribuição e crescimento das licenciaturas, bem como do ensino nas escolas.

Agradecimentos

Agradecemos a CAPES pelas bolsas PIBID, à UEG pela bolsa BIDAD e à escola estadual Edmo Teixeira que recebe e colabora com o desenvolvimento do PIBID Ciências Biológicas.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n.11. 788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Brasília, 2008. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em 15 de setembro de 2019.

BEZERRA, Géssica Oliveira; FERREIRA, Lúcia Gracia. A experiência de ensinar e aprender no PIBID: o ensino de ciências e da Biologia. **Experiências em Ensino de Ciências**. v.14, n.1. p.545-564. Disponível em:< http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID596/v14_n1_a2019.pdf> Acesso em: 27 de setembro de 2019.

BIAZZI, Maria Fernanda Rocha Tabacow. **Avaliação da Aprendizagem e Formação do Professor:Concepções e Experiências**. Dissertação de Mestrado, Campinas, PUC, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=45> Acesso em 20 de junho de 2019.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências, fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez. 2011.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **Formação inicial de professores: prática docente e atitudes reflexivas. AMAZONIA: Revista de Educação em Ciências e Matemática.** v. 1, n. 1, jul/dez. 2005, p. 73-9. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1484/1875> Acesso em: 22 de setembro de 2019.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeira da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade de ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED, 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Luciana Santos; PONTES, Ueslene Maria Ferreira; NETO, José Firmino de Oliveira; SILVA, Flávia Damacena Sousa. Formação de professores de Biologia: construindo saberes no PIBID. In: FERREIRA, João Roberto Resende; SOUZA, Roberto Barcelos; MIRANDA, Sabrina do Couto de. **Universidade e Educação**

Básica,fronteiras a ultrapassar: A formação de professores no PIBID/UEG. Goiânia: Vieira. 2018.

OLIVEIRA, Tulio Cassio Gonçalves de. SILVA, Paula Junqueira da. **Reflexões iniciais sobre o Pibid e a formação do professor de geografia:** experiências no Colégio Estadual Aplicação de Tempo Integral de Iporá. 2015, 25 folhas. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Geografia). Universidade Estadual de Goiás Câmpus Iporá, Curso de Geografia, 2015.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. **A formação de professores na perspectiva críticoemancipadora**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em < https://doi.org/10.26512/lc.v17i32.3668> Acesso em 28 de setembro de 2019.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R ; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, ISSN 0100-1574, ISSN-e 1980-5314, Vol. 40, Nº. 140, 2010, págs. 445-477. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208351> Acesso em: 26 de setembro de 2019.

RESIGNIFICAÇÃO DO SABER GEOGRAFICO ESCOLAR A PARTIR DOS TEMAS TRANSVERSAIS DO PCN

PAULA, Marise Vicente de.[1] (PQ)*, MEIRELLES, ANDERSON LUIZ, BARROSO, Valdeir Elias, COUTO, Willian Ferreira, FREITAS, Pedro Henrique de, FERREIRA, Thainã Alves, PACHECO, Leandro Miranda, RIBEIRO, Laís Paula de Oliveira, SANTOS, Franciele Cristina, VIEIRA, Leonardo Santos.
[1] marise.vicentedepaula@gmail.com

Universidade Estadual de Goiás, Campus Pires do Rio.

O presente artigo, deriva do projeto PIBID/Geografia/UEG/Pires do Rio 2018, que visa desenvolver ações de pesquisa e ensino no espaço escolar, voltadas à tranversalização dos conteúdos da disciplina Geografia, junto à segunda fase do Ensino Fundamental, tendo como referência documental principal o Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino de Goiás e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste estudo a intensão, todavia é compartilhar as experiências obtidas até o momento, com a transversalização de conteúdos, bem como buscar uma reflexão sobre a importância da formação docente humanizada e vinculada a prática pedagógica no espaço escolar. Até o momento, no projeto supracitado, foram realizadas as atividades de vivência do cotidiano escolar, pesquisa diagnóstica da escola campo, analise do PPP, observação participante e regência supervisionada, onde foram trabalhados os temas: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual. A experiências foram ricas e complexas por tratarem temas ligados a vida cotidiana dos alunos, suas dúvidas e preconceitos. Ao final do projeto espera-se que os bolsistas adquiram habilidades e competências que irão ajuda-los em sua prática pedagógica, bem como a comunidade escolar tenha ganhos reais em relação as discussões e reflexões estabelecidas pelo grupo.
Palavras-chave: Temas Transversais. Ensino de Geografia. Formação de Professores.

Introdução

Por muito tempo, o ensino de geografia apoiou-se na descrição das paisagens geográficas, tendo na memorização dos nomes de rios, continentes, países e suas capitais a base para estabelecer o conhecimento geográfico.

Na atualidade a pesquisa sobre o ensino de geografia ocupa-se em dois pilares principais, que são: a produção de um conhecimento geográfico que seja capaz de estabelecer a compreensão da organização e produção do espaço social; a formação de um profissional docente capaz de mediar à construção do conhecimento geográfico, de uma forma libertadora e emancipadora no processo de formação de um cidadão capaz de se apossar de seus direitos sociais ao mesmo tempo em que cumpre suas obrigações coletivas. (CALLAI, 2011)

O presente artigo é fruto do Projeto desenvolvido junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Geografia da UEG/Pires do Rio. O objetivo

principal do projeto, que ainda está em execução é desenvolver ações de pesquisa e ensino no espaço escolar, voltadas à tranversalização dos conteúdos da disciplina Geografia, junto à segunda fase do Ensino Fundamental, tendo como referência documental principal o Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino de Goiás e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A transversalização dos conteúdos escolares, surgiu a partir de uma proposta pedagógica veiculada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a implementação junto aos currículos escolares dos Temas Transversais no ano de 1997. Tais temas foram elaborados a partir de demandas sociais brasileiras, concernente a assuntos de importância coletiva, vinculados à saúde e a segurança pública, a manutenção da vida e a convivência social e cidadã fundada em preceitos de respeito, colaboração, harmonia e posse de direitos por parte de todos os cidadãos. (LOBATO, 2005)

O compromisso com a formação de um sujeito que se torne efetivamente um cidadão pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental, nesta perspectiva reflexões sobre Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual, toram-se essenciais como forma de complementação dos conteúdos obrigatórios já adotados no ensino fundamental e médio. (PAULA e NASCIMENTO, 2013)

Na ação supracitada, os bolsistas tem a oportunidade, orientados pelo coordenador de área e o professor supervisor da escola campo, de transversalizar os conteúdos estabelecidos pelo do Currículo Referência do Estado de Goiás, a partir de regências supervisionadas, atividades lúdicas, realização de eventos e trabalhos de campo, desenvolvendo discussões sobre: Ética, que representa uma abordagem essencial para formação cidadã e humana em tempos de intolerância e violência; Pluralidade Cultural, trazendo à tona reflexões sobre a diversidade racial e cultural brasileira, racismo, exclusão étnica e respeito às diferenças; Meio Ambiente, que precisa ser exaustivamente trabalhadas nas diversas fases de ensino devido à necessidade de formar gerações mais conscientes e envolvidas com o uso sustentável dos recursos naturais; Saúde, que representa um importante ramo da geografia que relaciona meio ambiente e as patologias que tem seu desenvolvimento vinculado a diversos fatores naturais e antrópicos conexos; Orientação Sexual, abordando discussões sobre corporeidade, saúde sexual, planejamento familiar e gênero, reforçando o papel social que a escola tem na rede de proteção à criança e ao adolescente no que se refere a violência e ao abuso de qualquer ordem.

É importante salientar que, de acordo com Brasil (1997), os temas transversais do PCN foram elaborados segundo os critérios de: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, favorecer a compreensão da realidade e a participação social. Sendo assim, qualquer assunto dessa natureza, respeitando a faixa etária dos alunos e recebendo o devido trato pedagógico poderá ser trabalhada junto aos alunos da segunda fase do ensino fundamental, representando ganho ruma a construção de uma educação democrática e cidadã.

Não afirmamos aqui que cabe apenas escola formar o sujeito enquanto cidadão. A instituição escola antes de mais nada deve contribuir para a humanização dos sujeitos, sendo este um primeiro passo para a cidadania que representa uma conquista social e histórica que depende de fatores familiares, políticos entre outros.

Discutir os temas transversais na escola, representa uma ação para humanização dos sujeitos, a partir de exercícios de convivência e respeito à diversidade, subindo um primeiro degrau para a efetivação de uma formação cidadã. Oferecer aos discentes do curso de Geografia essa perspectiva de trabalho, representa o indicativo de alguns caminhos possíveis de serem seguidos em sua prática pedagógica.

O presente artigo irá abordar algumas experiências pedagógicas realizadas na escola campo, envolvendo os temas transversais. As atividades foram realizadas durantes as regências supervisionadas de forma transversal aos conteúdos formais. Foram envolvidas nas atividades turmas do sexto ao nono anos. Desta forma o estudo contará com revisão bibliográfica e estudo de caso.

Material e Métodos

O procedimento utilizado para a realização da pesquisa foi o levantamento bibliográfico estudo de caso. O estudo bibliográfico, foi realizado a partir da seleção de artigos e livros na íntegra que remetiam ao tema abordado, publicações em português cuja busca ocorreu na base de dados SciELO (Scientific Eletronic Library Online) e Google Acadêmico, utilizando os seguintes descritores: Temas Transversais do PCN e Ensino de Geografia.

O estudo de caso, foi construído a partir de atividades realizadas na Escola Campo: Colégio Estadual Martins Borges, na cidade de Pires do Rio (GO). Este colégio foi escolhido para realização do PIBID por ser uma escola referência em educação inclusiva na cidade de

Pires do Rio, ofertando assim um público bastante diversificado.

Resultados e Discussão

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), consiste em uma ação, que viabiliza a realização de atividades de ensino pelos bolsistas (alunos graduandos de licenciaturas), orientados pelos seus coordenadores (Professores das Licenciaturas) e supervisores (Professores da Escola Campo) no ambiente escolar, caracterizando ações extensionistas que também podem ser realizadas através de projetos de pesquisa e realização de ações pedagógicas.

As práticas do PIBID são aplicadas por meio de projetos que são desenvolvidos nas escolas públicas, contribuindo assim, além da formação docente, para aprendizagem dos alunos de ensino fundamental e médio.

O Projeto PIBID/GEOGRAFIA/UEG/Campus Pires do Rio/2018, foi elaborado a partir de antigas demandas das escolas estaduais da cidade de Pires do Rio, que são parceiras da UEG nos programas de estágio supervisionado, Bolsa Pró-licenciatura e PIBID, acerca de subsídios para trabalhar os temas transversais nas aulas de Geografia. Assim, juntamente com o professor supervisor da escola campo que havia composto o projeto PIBID de 2017, foram elaboradas as diretrizes da proposta composta por diversas atividades que possuem todas objetivos direcionados, para formação dos bolsistas e para a melhoria do processo ensino- aprendizagem numa ação conjunta entre o curso de Licenciatura em Geografia da UEG/Câmpus Pires do Rio e o Colégio Estadual “Martins Borges”.

Até o momento foram realizadas as atividades de vivência do cotidiano escolar, pesquisa diagnóstica da escola campo, analise do PPP, observação participante e regência supervisionada. Todas as atividades são subsidiadas por reuniões de planejamento, grupo de estudos e relatórios orais desenvolvidos em forma de roda de conversação.

Durante os momentos de reflexões coletivas sobre as impressões e aprendizados realizados durante a execução das atividades, foi possível observar como os bolsistas se surpreenderam com a complexidade da dinâmica do cotidiano escolar e as demandas para discutir os temas transversais partiam também por parte dos alunos.

Em relação aos temas transversais, estes foram trabalhados nas regências supervisionadas, inseridos nas aulas de geografia a partir da transversalização dos conteúdos formais.

A aula referente ao tema Ética e Cidadania foi planejada a partir do texto: 21 perguntas e respostas sobre Bullying. (Revista Nova Escola, 2009). A aula sobre Pluralidade Cultural foi planejada a partir do Plano de Aula Nova Escola: Migração Diversidade Identidade Reconhecendo a miscigenação em sala de aula. (2009). O Tema Orientação Sexual foi planejado a partir do Guia de Sugestões de Atividades Semana da Saúde na Escola. Tema Sexualidades e Saúde Reprodutiva. A atividade 4. (TABORDA, 2012). O Meio ambiente foi trabalhado segundo o Plano de Aula da Nova Escola: Caminhada em torno da Escola. (PAIVA, 2017) e o Tema Saúde foi abordado TENDO COMO REFERÊNCIA O Plano Nova Escola: Consumo Consciente. (SILVA,2018)

As atividades foram desenvolvidas da seguinte maneira:

REGÊNCIA: TRANSVERSALIZANDO O SABER GEOGRÁFICO		
TEMA	**CONTEÚDO/ANO**	**OBJETIVO DAAULA MINISTRADA**
Ética e Cidadania	População Brasileira e Cultura. (7° ano)	Subsidiar debate para que os alunos pudessem aprender a adotar atitudes de respeito com o próximo. Perceber a importância de ter um bom convívio social, de conhecer valores e regras. A aula ainda buscou esclarecer: O que significa bullying. De que maneiras o bullying pode acontecer na escola. Quais são as consequências para quem pratica ou sofre o bullying na escola. É que a diversidade cultural, física ou de gênero podem ser elementos de gatilho para prática das agressões.
Pluralidade Cultural	Regionalização do território brasileiro. (7° ano)	Identificar elementos de descendência e valorizar a multiculturalidade brasileira. Debater sobre a discriminação racial, suas raízes históricas e suas consequências na atualidade. Apontar a desigualdade étnico-racial existente no Brasil contemporâneo.
Orientação Sexual	População Brasileira e Cultura. (7° ano)	Esta aula objetivou discutir uma situação de gravidez na adolescência a partir do ponto de vista de um menino e de uma menina, enfatizando a importância da prevenção para ambos os gêneros.

Meio ambiente	Natureza e Degradação Ambiental. (6° ano)	Os objetivos principais da aula foram reconhecer a importância de se preservar as áreas verdes para a melhoria da qualidade de vida e do meio ambiente e identificar e mapear a presença do verde na escola e em seu entorno. Foram abordados tema como: a ocupação desordenada pelo homem do espaço que ocupa; o desrespeito do homem com o meio ambiente; a importância da preservação de áreas verdes em espaços urbanos para a melhoria da qualidade de vida.
Saúde	Natureza e Degradação Ambiental. (6° ano)	O objetivo da aula foi abordar o tema Consumo Consciente e suas implicações para a saúde dos grupos humanos. Reconhecer comportamentos individuais e coletivos alternativos ao modelo da sociedade de consume, bem como propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.

Tabela 1 – Temas e Conteúdos Ministrados na Regência. Org: PAULA, M. V

A aula sobre ética e cidadania, foi conduzida a partir de uma discussão sobre Bullying não ser uma brincadeira. De acordo com os dados do Mapa das Violência no Brasil de 2017 2.898 suicídios de jovens de 15 a 29 anos em 2014.

O Brasil representa o oitavo país com maior número de suicídios no mundo, segundo ranking divulgado pela OMS (Organização Mundial da Saúde) em 2014.

A questão do suicídio entre crianças, jovens e adultos no brasil que é encarado como uma epidemia, deriva normalmente, de problemas associados a fatores como depressão, abuso de drogas e álcool, além das chamadas questões interpessoais como identidade de gênero, violência sexual, abusos, violência doméstica e bullying.

O desenvolvimento da aula foi orientado por um artigo da nova escola que debate 21 questões sobe bullying e causou grande impacto nos alunos que inclusive fizeram declarações bastante emocionante em sala de aula sobre violências sofridas em seu cotidiano escolar.

A Pluralidade Cultural, foi abordada em uma discussão que buscou valorizar as diferentes etnias e suas características a partir das histórias de vida dos alunos.

Os dados apresentados sobre a desigualdade étnica no brasil causaram espanto e culminaram em calouros debates em sala de aula.

De acordo com Paixão (2010) os negros brasileiros vivem seis anos menos que os brancos, o número de analfabetos negros é o dobro do número de brancos, a renda dos negros é a metade da renda dos brancos e os negros ficam dois anos a menos na escola que os brancos. Na proporção de homens que foram mortos por violência policial, 94% são de negros com idades entre 15 e 29 anos.

Na ala foram desmistificados elementos como democracia racial e meritocracia e os debates sobre a necessidade de políticas públicas de equidade de direitos étnico-raciais tiveram opiniões bastante diversificadas.

Em relação ao tema orientação sexual, foi feita a abordagem sobre Gravidez na adolescência, o que causou nos alunos muita curiosidade e uma participação fantástica.

O tema orientação sexual tem grande importância atualmente por representar uma das principais preocupações da saúde pública nacional e internacional, pois os potencias problemas que afetam diretamente a saúde e o bem estar dos indivíduos e comunidades também comprometem o nível social e econômico dos grupos em que estes fenômenos ocorrem . Elementos como taxas de natalidade elevadas, altos índices de gravidez na adolescência, de pessoas contaminadas por doenças sexualmente transmissíveis, de abuso sexual contra crianças e adolescentes, causam inúmeros problemas sociais, com derivações econômicas e psicológicas seríssimas e devem ser tratados como assuntos de emergência social.

Segundo dados do boletim epidemiológico divulgado pelo Ministério da Saúde, entre 2011 e 2017 houve um aumento de 83% nas notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes, com mais de 184 mil casos registrados. (Brasil, 2018)

As crianças mais vulneráveis à violência sexual possuem de 1 a 5 anos de idade. Entre os adolescentes, a maior faixa ocorre entre 10 a 14 anos de idade. O gênero feminino é o que mais sofre agressões, sendo que 74% das crianças e 92% dos adolescentes que sofrem abuso sexual são meninas. (BRASIL, 2002)

A Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (Pense) feita pelo IBGE no fim de 2015 mostrou que já no 9º ano, cerca de 36% dos alunos entrevistados afirmou ter iniciado as relações sexuais contra 19,5% das alunas. O descuido no uso da camisinha abrangia 44% dos estudantes entrevistados. (ALENCAR, 2008)

Dados tabulados pelo Todos Pela Educação mostram que, dentre as meninas de 10 a 17 anos que deixaram de frequentar a sala de aula em 2015, 31,1% já tinham filhos, um total de 259.733 meninas-mães sem matrícula Em 2015. (ARRUDA, 2019)

A aula que tratou do tema Meio Ambiente foi transversalizada com o conteúdo Natureza e Degradação Ambiental. A aula foi desenvolvida a partir de um trabalho de campo no entorno da escola, onde os alunos observaram a arborização, fizeram croquis e debateram sobre a importância das arvores para o bem estar dos grupos humanos nas cidades. A participação dos alunos foi excelente, não houveram ideias conflitantes sobre a necessidade da preservação ambiental e o papel de cada um neste processo.

A importância do tema se justifica pelo fato de que apesar da legislação brasileira vigente, que busca preservar os recursos naturais (lei 6.938 de 31 de agosto de 1981, estabelece a Política Nacional do Meio Ambiente), em 2018 o Brasil liderou o desmatamento de florestas primárias no mundo, segundo os dados do relatório apresentado pela Global Forest Watch, atualizado pela Universidade de Maryland nos Estados Unidos. (MCGRATH,2018)

Além do desmatamento outras tragédias ambientais estão assolando a nação, visto que vivemos um momento político que graves retrocessos seguem em curso prejudicando a preservação ambiental e os povos originários como os indígenas e grupos tradicionais como os camponeses e quilombolas. É preciso olhar para esta realidade com senso crítico e entender como a preservação dos recursos naturais brasileiros são importantes não só para o Brasil, mas para todo o mundo.

O tema saúde, foi abordado na mesma direção do Meio ambiente, buscando estabelecer uma reflexão sobre os danos que o consumo irresponsável imprime sobre a preservação ambiental.

Considerações Finais

Sendo a Geografia uma ciência que busca desenvolver no aluno as habilidades para ler, compreender e atuar de forma crítica e participativa no espaço em que vive os nos espaços interligados, de acordo com Pontuschka (1999), as simulações e estudo do meio representam propostas de ensino que colaboram grandemente para que o aprendizado geográfico seja ressignificado e torne-se algo realmente concreto. Quando o aluno é colocado em contato direto com o meio, ou levado a refletir a partir de situações que simulam a vida real, ele passa a produzir conhecimento e não decorá-los como estão dispostos nos livros didáticos.

Nesta perspectiva, o trabalho de campo é fundamental para o estudo do meio, visto que o espaço geográfico está em constante modificação, e o trabalho de campo permite que estas transformações sejam estudadas e vivenciadas de forma concreta, pois proporciona aos alunos conciliarem as informações cotidianas (conhecimento do senso comum) que devem ser valorizadas e aproveitadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem, com a realidade vivida por eles, que deve ser significada pelo conhecimento acadêmico transposto para a linguagem escolar.

A simulação de situações, como a história de uma gravidez indesejada na adolescência, leva os alunos a terem empatia em relação a situações que poderiam acontecer em suas vidas,

causando reflexões que muitas das vezes ficam adormecidas pela falta de diálogo que assola as muitas das famílias contemporâneas.

Trabalhos que se desenvolvem a partir da história de vida dos alunos ou reflexões sobre dados estatísticos que representam a realidade de uma científica, superam concepções empíricas muitas das vezes preconceituosas, racistas e classistas, auxiliando assim a efetivação do processo de ressignificação dos conteúdos, aconselhado pelos principais documentos que regem a educação básica.

O trabalho de campo, a simulação e a reflexão, representam metodologias de ensino que buscam significar o conteúdo da geografia escolar, propiciando ao aluno a desenvolver uma série de competências, como: observar, avaliar, criar hipóteses e levantar sugestões, ou seja, contextualizar e problematizar o universo em que vive. Essas atividades podem ser desenvolvidas em qualquer série do ensino básico, fundamental ou médio, desde que o professor saiba quais são seus objetivos e coloque como prioridade o aprendizado do aluno.

No presente trabalho as metodologias utilizadas cumpriram o objetivo das atividades propostas, que foram principalmente, provocar os alunos a refletirem sobre situações problemas que afetam suas vidas bem como a coletividade, levando a discussões acerca de resoluções e atitudes coletivas de superação dos problemas.

Agradecimentos

Agradecemos à Universidade Estadual de Goiás e PRG pela oportunidade de participarmos do Projeto PIBID e à CAPES pela proposição do programa, disponibilização de bolsas para toda a equipe e custeio de material didático-pedagógico.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação Geográfica: Reflexão e Prática.** Ijuí Ed. Unijuí, 2011

GOIÁS. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Secretaria de Estado da Educação. 2012.

LOBATO, Anderson Cezar. **Contextualização e Transversalidade: Conceitos em Debate.** Belo Horizonte – MG. (Monografia de Especialização). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2005.

PAIVA, Silmara Maria Cruz. **Caminhada pelo entorno da escola**. Plano de Aula. Nova Escola, 2017. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/5659/caminhadapelo- entorno-da-escola. Acesso: 11/03/2019.

PAULA, Marise Vicente de. NASCIMENTO, Eduardo Antônio Araújo do. **Geografia, Gênero e Educação: novas perspectivas para velhas realidades.** In: COSTA, Carmem Lúcia; SANTOS, Heliany Pereira dos, PAULA, Marise Vicente de (ORGS). Gênero, educação e trabalho. Goiânia : UFG/CIAR; FUNAPE, 2013.

PAIXÃO, Marcelo. *Entrevista com Marcelo Paixão. (2010). Disponível em: http://www.conversaafiada.com.br/brasil/2010/05/19/o-brasil-dos-brancos-e-rico-dos-negros- e-muito-muito-pobre.* Acesso: 11/03/2019.

PONTUSCHKA, N. N. **A Geografia: pesquisa e ensino**. In: CARLOS, A. F. A. Novos Caminhos da Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

TABORDA, Joseane Adriana. SILVA, Francisca Cardoso da. Ulbricht, Leandra. NEVES, Eduardo Borba. **Consequências da gravidez na adolescência para as meninas considerando-se as diferenças socioeconômicas entre elas.** Cad. Saúde Colet. Rio de Janeiro, 2014.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2017: homicídios no Brasil**. Brasília: Flacso Brasil, 2017.

O MAPA COMO LINGUAGEM NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Priscylla Karoline de Menezes[1] (PQ), Fabrícia Letícia de Melo (IC), Lorrany Camila Ferreira (IC), Nathália Florentino Gonçalves (IC), Maycon Douglas de Souza Silva (IC), Kesia Caroline Silva e Souza (IC), Wilton de Oliveira Barbosa (IC), Wellinton de Oliveira Barbosa (IC), Whatilla Marques Souza Goncalves (IC), Edmar Cesar Sousa Silva (IC).

Universidade Estadual de Goiás – Campus Iporá

[1] priscylla.menezes@hotmail.com

Resumo: Objetiva-se com esse artigo refletir sobre a importância do mapa nas aulas de Geografia. Reflexão que veio se desenvolvendo ao longo das atividades realizadas na Escola Municipal Valdivino Silva Ferreira, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de Geografia, da Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá. Sendo assim, apresentamos nesse texto o delineamento da atividade realizada em parceria com a professora da Escola selecionada e suas contribuições para a construção do conhecimento geográfico e compreensão do conteúdo na Educação Básica. O que nos permitiu visualizar que o procedimento técnico escolhido pelo educador, que deve adequar a série, idade e fase de desenvolvimento é a engrenagem para o progresso dos alunos na disciplina.

Palavras-chave: Mapas. Elementos Cartográficos. Alfabetização Cartográfica.

Introdução

Os mapas têm presença e importância muito clara na sociedade atual. A popularização de navegadores por GPS, o crescente acesso aos mapas e imagens de satélites online, os aplicativos de mapas interativos e colaborativos, tudo isso mostra que atualmente as pessoas têm na palma das mãos um instrumento poderoso para transformação da realidade. Contudo, não é de hoje que os conhecimentos cartográficos e o acesso aos seus produtos é um caminho para o desenvolvimento humano.

Por seu caráter estratégico, quanto a leitura e dominação do espaço, no meio acadêmico é frequente as discussões sobre a função formadora do mapa, e seu papel emancipador no ato de ler um mapa. Por isso, a utilização de mapas nas aulas de Geografia é de grande importância, especialmente para o processo de alfabetização cartográfica dos estudantes, desde as séries iniciais até o término do

Ensino Médio.

Como destacou Oliveira (1978, p.56),

> Os mapas constituem, sem dúvida, um dos mais valiosos recursos do professor de geografia. Eles ocupam um lugar definido na educação geográfica de crianças e adolescentes, integrando as atividades, áreas de estudos ou disciplinas, porque atendem uma variedade de propósitos e são usados em quase todas as disciplinas escolares.

Desse modo, considerando que os processos de alfabetização se desenvolvem em diferentes etapas e fases do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, o mapa é um instrumento fundamental para essa ação. Haja vista que é um consenso nas pesquisas acadêmicas sua importância como linguagem na formação do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. De acordo com Castellar (2011) essa importância se dá devido a possibilidade de se trabalhar as habilidades gráficas, a partir dos mapas mentais do percurso de casa até a escola e croquis, atividades que permitem aos estudantes desenvolver os conhecimentos de lateralidade, distância e proporção; além dos elementos cartográficos presentes em suas representações.

Respaldados por conceitos e exemplos, a aplicação de atividades escritas, trabalhos individuais e em grupo permite a análise dos mapas (dentro dos padrões de idade e da série), e consequentemente uma relação mais complexa com o cotidiano dos alunos. Aproximação que pode ser proporcionada pela aproximação com as outras disciplinas e experiências pessoais. Assim, juntamente com as habilidades de ler e escrever, fazer contas e compreender os momentos históricos, ao se trabalhar com os mapas nas aulas de geografia, é possível formar cidadãos que pensem de maneira crítica e autônoma.

Sendo assim, na escola – ambiente responsável pela educação formal – a Geografia, enquanto ciência que toma para si a responsabilidade de expor as possibilidades de leituras das relações socioespaciais; tem a responsabilidade de articular o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico. Se articulado com uma maior intimidade com o mapa, seu uso e relevância, contribui eficazmente para o desenvolvimento cognitivo do estudante, e o faz compreender melhor as espacializações dos fenômenos, e o espaço em que vive.

Por isso, objetiva-se com esse artigo: refletir sobre a importância do mapa nas

aulas de Geografia. Reflexão que veio se desenvolvendo ao longo das atividades realizadas na Escola Municipal Valdivino Silva Ferreira, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de Geografia, da Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá.

Sendo assim, apresentamos nesse texto o delineamento da atividade realizada em parceria com a professora da Escola selecionada e suas contribuições para a construção do conhecimento geográfico e compreensão do conteúdo na Educação Básica.

Resultados e Discussão

No que se refere a atividade realizada na Escola Municipal Valdivino Silva Ferreira, optamos por discutir aquela realizada em parceria com a professora da instituição, que no momento trabalhava com os conteúdos de Cartografia – a construção de mapas e os elementos cartográficos – nas turmas do 6 e 7 ano. Transposição amplamente discutida no meio acadêmico devido sua complexidade e os desafios em se trabalhar tais conteúdos.

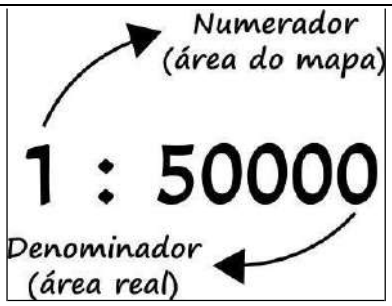
Os mapas são meios de comunicação, que contém elementos definidos como pontos, linhas e polígonos, e têm uma estrutura de base cartográfica relacionada a objetos e fenômenos que são observados no espaço. Por isso, contém informações (título, orientação, escala, legenda e a projeção cartográfica), que auxiliam a sua leitura, e permitem a compreensão das informações trabalhadas, o que chamamos de elementos do mapa (Figura 1).

Figura 1 – Os elementos do mapa

Fonte: IBGE, 2010.

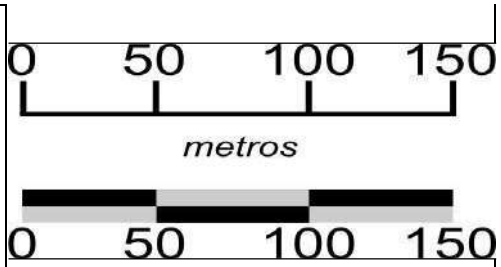
Como destacou Pena (2012), em poucas palavras, são elementos que nos trazem informações sobre o tema a localidade e o tempo ser usado num determinado mapa (Título); especificação dos significados, atribuídos aos símbolos utilizados nos mapas, que podem ser representadas por cores, ícones, formas, áreas e entre outras formas (Legenda); indicação dos pontos cardeais, que são necessários para o leitor do mapa se orientar corretamente (Orientação Cartográfica); apresentação de onde foram tirados os devidos dados apresentados, a data que se refere os dados (Fonte); representação da latitude, meridiano e longitude da terra vem definida com um traçado sistemático de linhas na superfície plana (Projeção Cartográfica) e a descrição da proporção matemática entre a área real e sua respectiva representação cartográfica (Escala), que pode ser representada em forma de fração (Escala Numérica) ou representar diretamente o espaço relacionado e suas medidas (Escala Gráfica), como demonstrado nas Figuras 2 e 3.

Figura 2 – Escala Numérica



Fonte: Pena, 2012.

Figura 3 – Escala Gráfica



Fonte: Pena, 2012.

Perceber, ver, ler são condições importantes para os alunos, na medida em que eles devem aprender os códigos para a leitura de mapas, entendendo que os elementos gráficos estruturam a gramática da cartografia. (CASTELLAR, 2011). Nessa perspectiva, foram construídas atividades voltadas à construção de mapas, discussão dos elementos do mapa, leitura e compreensão do mapa.

Nas atividades foram exploradas as habilidades e conhecimentos dos estudantes. Foram trabalhados os elementos que compõem o mapa, destacando o papel de cada um e a importância deles na disponibilização das informações e posteriormente na leitura e por fim, a procura por um tesouro a partir da leitura do mapa construído (Figura 4 e 5).

Figura 4 – Caça ao tesouro

Fonte: Acervo PIBID, 2019.

Figura 5 – Trabalho e orientação com o mapa

Fonte: Acervo PIBID, 2019.

Assim, com a realização da atividade foi possível reconhecer a importância do mapa no cotidiano dos estudantes e do desenvolvimento de novas metodologias para o ensino de Geografia. Além de permitir um melhor diálogo entre professor, estudante e conteúdo proposto, uma vez que a partir das informações trazidas para e pelos estudantes da escola onde realizamos as atividades, o grupo do PIBID de Geografia da UEG-Campus Iporá conseguiu discutir o conteúdo proposto e as informações coletadas, para assim desenvolver com grupo um raciocínio espacial, organizando.

Considerações Finais

Assim como Simielli (2014) afirmou ser uma das finalidades de se trabalhar com a Cartografia na Educação Básica, o professor desenvolver a capacidade de usar o mapa como meio de comunicação e não usá-lo apenas como recurso visual, foi possível visualizar no decorrer das atividades desenvolvidas o tal recurso didático potencializa o aprendizado dos estudantes e dinamiza as discussões.

Baseado na aplicabilidade do trabalho desenvolvido nas séries do Ensino Fundamental é possível concluir que o procedimento técnico escolhido pelo educador, que deve adequar a série, idade e fase de desenvolvimento é a engrenagem para o progresso dos alunos na disciplina.

Nesta perspectiva a educação geográfica contribui para o aprendizado dos alunos, onde eles passam de um pensamento indefinido para um pensamento concreto sobre os elementos que compõe o mapa e sua devida leitura. Para a geografia escolar isso é possibilitar ao aluno um aprendizado no sentido da consciência geográfica.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pelas bolsas e custeio concedidos por meios Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e à UEG pela concessão da bolsa BIDAD.

Referências

CASTELLAR, Sônia Vanzella. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.). **Novos rumos da cartografia escolar.** São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Lívia de. **Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa**. Tese de livre docência, Série teses e monografias, IGEOG/USP. São Paulo, 1978.

PENA, Rodolfo F. Alves. **Escala Cartográfica**. Brasil Escola. 2012. Disponível em: < https://brasilescola.uol.com.br/geografia/escalas.htm> Acesso em: 11 de maio de 2019.

SIMIELLI, Maria Elena. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R. D. de (Org.). **Cartografia Escolar**. 2.ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p. 71-94.

GEOGRAFIA E OS TEMAS TRANSVERSAIS: uma leitura conceitual e proponente ao ensino fundamental

Bruno Lourenço Siqueira [1] (PQ)*, Eliamar Maria Tomé [2] (FM), Cleidiane Rosa de Oliveira Fernandes [3] (IC), Gladstone José Rodrigues de Menezes [3] (IC), Stefane Araújo dos Santos [3] (IC), Thayne Maria Fernandes [3] (IC), Stephany Marques Silva [3] (IC), Shirley Ferreira Borges [3] (IC), Fábio Campos Vaz Arrates [3] (IC), Gabriel Luiz de Sousa [3] (IC), Vinícius Martins de Oliveira [4] (IC).

[1] - Coordenador PIBID/Geografia. Bolsista BIDAD e docente do Curso de Geografia UEG/Morrinhos (GO). Contato eletrônico: bruno_ueg@hotmail.com
[2] - Supervisora e bolsista PIBID/Geografia Morrinhos e Professora da Rede Municipal de Ensino Fundamental do Município de Morrinhos.
[3] - Graduandos e integrantes do PIBID/Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Morrinhos.
[4] - Graduando e integrante do PIVID/Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Morrinhos.

Resumo: As temáticas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordam um viés político pedagógico para a educação brasileira, desta maneira o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Geografia propõe executar um plano de ações relacionadas aos Temas Transversais, para promover dentro da escola campo e em turmas do ensino fundamental, nos quais os estudantes da rede pública possam desenvolver suas próprias capacidades éticas e de formação de cidadania. Afim de melhor desenvolver os conteúdos dos Temas Transversais foram eleitas três temáticas: Pluralidade Cultural, Meio Ambiente e Saúde. Após a preparação teórica e conceitual, os discentes do PIBID desenvolveram atividades de intervenção nas turmas dos anos finais do ensino fundamental da Escola Municipal Celestino Filho. O objetivo era propiciar uma apreensão mais contundente e crítica sobre os temas elencados anteriormente. O resultado das atividades de intervenção foi bastante satisfatório uma vez que produziu nos estudantes da escola campo reações e posicionamentos que foram para além do discurso. Em outras palavras, os estudantes apreenderam e começaram a agir de maneira positiva e propositiva.

Palavras-chave: PCNs. Pluralidade Cultural. Meio Ambiente. Saúde. Geografia. PIBID.

Introdução

Nos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) estão inclusos os Temas Transversais que foram elaborados com o intuito de auxiliar a metodologia de ensino dos professores da educação básica. Estes devem embasar a aplicação de valores referentes à cidadania em sua transversalidade.

Nesse sentido, quais são os maiores desafios do ensino dos Temas Transversais para os educadores e educandos da rede pública de ensino? Quais são as estratégias apontadas pelos PCNs quanto a metodologia de ensino deste conteúdo?

Como parte fundamental do subprojeto de intervenção do PIBID/Geografia/Morrinhos, destacam-se o desenvolvimento de práticas de ensino que colocassem os Temas Transversais em ênfase e em debate.

Todas as práticas de ensino foram desenvolvidas no segundo semestre de 2018 pelos discentes do PIBID/PIVID/Geografia na Escola Municipal Celestino Filho, localizada na cidade de Morrinhos, sobretudo com as turmas da fase final do ensino fundamental, sob a supervisão da professora, Eliamar Maria Tomé.

Logo, o objetivo principal desta pesquisa é realizar uma breve discussão teórica e crítica em relação aos Temas Transversais: Pluralidade Cultural, Meio Ambiente e Saúde. E ainda, apresentar as experiências de ensino dessas temáticas do grupo de discentes do PIBID aos alunos e alunas do ensino fundamental.

Assim sendo, dentre as possibilidades de trabalho didático-pedagógico com os Temas Transversais se destacam os diferentes saberes que são relevantes à formação cidadã, com ênfase à adequada inserção social, sentido de solidariedade e de respeito. E ainda, é urgente desenvolver o senso crítico e, ao mesmo tempo, ser propositivo e construtivo para o bem de todos, entendendo a importância que possui a relação do meio ambiente com a dimensão social, material e cultural do país.

Resultados e Discussão

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é um projeto desenvolvido pelo MEC desde 1997, como meio orientador para uma referência curricular comum para todo o País, sendo de fundamental importância para estabelecer a responsabilidade do governo federal com a educação básica.

Dentre os objetivos dos PCNs destacam-se: a busca por princípios segundo os quais a educação deve garantir e fortalecer a dignidade humana, a igualdade de direitos, a participação do cidadão e a corresponsabilidade pela vida social, de acordo com os critérios de urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, bem como, favorecer a compreensão da realidade e a participação social. Certo que os PCNs são um instrumento útil na reflexão da prática educativa ao passo que contribui para a atualização profissional docente. (BRASIL, 1997a)

Os temas transversais são formados por um conjunto de valores referentes à

cidadania, que são emergentes na atualidade, sendo eles: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. A inclusão destes temas deve ser em todas as disciplinas presentes no currículo escolar com o emprego de metodologias diversificadas. Esses temas são de certa forma uma ponte entre o conhecimento científico e o senso comum, abordando questões da vivência dos alunos de uma forma sistematizada e com um embasamento teórico. (BRASIL, 1997a)

Os princípios para orientação dos indivíduos levam em consideração, a construção da dignidade humana, igualdade de diretos, formação de cidadãos críticos, participação da sociedade na vida política, social e publica, possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável, vivenciar a própria cultura respeitando as demais, desenvolvendo o autoconhecimento e a confiança em suas capacidades, valorização da saúde individual e coletiva como um direito pessoal e social e perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente. (BRASIL, 1997a)

Destarte, a referência para a aprendizagem dos Temas Transversais passa a ser interdisciplinaridade, ao passo que, as diferentes disciplinas escolares devem construir conjuntamente metodologias de ensino. Assim, a construção do saber se efetiva de maneira clara e simples.

Em outras palavras, os Temas Transversais não devem apenas ser apresentados nos currículos, mas devem ser trabalhados diariamente com atitudes e exemplos principalmente no ambiente escolar.

Em relação ao tema *Pluralidade Cultural* o ponto de partida para o trabalho de intervenção dos discentes do PIBID/Geografia foi relacionar a história do território com a história da população do Brasil (ver FIGURA 1). Foi enfocado que a população brasileira possui diversas matrizes étnicas e culturais, constituindo-se, portanto, pela miscigenação. A enorme riqueza cultural é advinda dos povos nativos e de várias etnias vindas de toda parte do mundo, cada uma delas, com contribuições fundamentais na formação sociocultural, trazendo assim, seus costumes, vestimentas, religiões, comidas, entre outros.

FIGURA 1: Intervenção do PIBID/Geografia com a temática da Pluralidade Cultural no ensino fundamental

Autora: TOMÉ, E. M. (2018)

Contudo, essa formação cultural no Brasil não foi desacompanhada de preconceitos étnico-culturais ao longo da história. E o espaço escolar não está isolado da realidade e da formação social do país. Em outras palavras, a multiculturalidade está presente no ambiente escolar, assim como os comportamentos e práticas preconceituosas.

Conforme elucida, em termos gerais, Ciliato e Sartori (2015) sobre o fenômeno da multiculturalidade e o ambiente escolar:

> Apesar de a multiculturalidade estar presente desde os primórdios da história da humanidade, ela ainda é vista como algo novo, que causa certo desconforto e até conflitos no ambiente escolar. Trabalhar com alunos com costumes, etnias e valores diferentes é um desafio inerente ao cotidiano do professor, bem como de todos os sujeitos que atuam e transitam no ambiente escolar. Por conseguinte, todos precisam se dispor a rever seus conceitos e suas atitudes em relação à realidade sociocultural que permeia o ambiente escolar. (CILIATO e SARTORI, 2015, p.70)

Nesse sentido, o grande desafio da escola é investir, em um sentido amplo, para que a criança supere a discriminação e que reconheça a riqueza etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro. Para tal, as intervenções pedagógicas pautaram-se no respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais.

Sendo assim, foi trabalhado com os estudantes do ensino fundamental que a

escola é o espaço privilegiado para a convivência entre os diferentes, onde as crianças aprendem as regras de convívio no espaço público. É na escola que se ensinam os conhecimentos sistematizados, bem como, no auxílio para a compreensão da realidade social e cultural plural.

No que tange ao tema *Meio Ambiente*, as atividades desenvolvidas pelos discentes do PIBID/Geografia privilegiaram as discussões em torno dos impactos ambientais e do desenvolvimento sustentável. Consoante ao entendimento de Souza (2007, p.249):

> O tema Meio Ambiente, como um dos temas transversais a ser abordado no espaço escolar, tem a intenção de promover a construção da consciência ambiental por meio da educação, tendo em vista o atual quadro de degradação socioambiental do planeta. Trabalhar na perspectiva ambiental significa entender e avaliar os impactos advindos da relação danosa do homem com o ambiente, possibilitando ver os recursos naturais como patrimônio de todos e a sua exploração como algo que deve ocorrer de forma equilibrada e sustentável, garantindo a sua permanência para as gerações futuras.

Entende-se, assim, que o ensino da educação ambiental é centrado na conscientização, na mudança de comportamento do cidadão. Dito isto, a relação entre meio ambiente e educação assume um papel cada vez mais desafiador.

Desta feita, aulas expositivas foram preparadas pelos discentes do PIBID/Geografia para serem ministradas aos anos finais do ensino fundamental da escola campo. O foco dessas aulas foram o de estimular os reflexos positivos das práticas sociais, tais como os impactos ambientais necessitam evidentemente de ações permanentes para a preservação do meio ambiente, que por sua vez, envolvem um conjunto de sujeitos, professores e alunos, dinamizando a participação e o engajamento dos diversos sistemas do conhecimento.

A produção de conhecimentos deve necessariamente contemplar as interrelações do meio ambiente com a sociedade, principalmente com a premissa do desenvolvimento sustentável. Consoante à discussão, Lemos e David (2011, p.16), alertam sobre dois pontos que merecem atenção na questão ambiental e na Educação Ambiental:

> É preciso atentar para dois pontos presentes na questão ambiental e na Educação Ambiental: a lógica perversa do lucro que rege os espaços rurais e os espaços urbanos e o conhecimento construído pela Educação Ambiental. A falta de elementos conceituais acerca da sociedade capitalista pode comprometer os conteúdos da Educação Ambiental. Esse desconhecimento acaba favorecendo a busca do capital pelo lucro. É bom lembrar que a finitude

> dos recursos naturais traz a necessidade da Educação Ambiental para ser trabalhada junto aos governos, empresariado, comunidade e aos alunos. (LEMOS e DAVID, 2011, p.16)

Nesse sentido, todo conteúdo cujo tema é a Educação Ambiental deve ser pautado na contextualização geral da sociedade, ou seja, nas relações capitalistas de produção e consumo.

Assim, pode-se afirmar que o desenvolvimento das aulas expositivas (ver Figura 2) com a temática do Meio Ambiente ampliou um maior vínculo nos estudos das disciplinas como as Ciências e a Geografia, procurando dar maior atenção aos impactos ambientais em função da ação humana, sobretudo com os impactos para a saúde coletiva.

FIGURA 2: Aula expositiva sobre o Meio Ambiente e impactos ambientais com turmas dos anos finas do ensino fundamental

Autora: TOMÉ, E. M. (2018)

Em específico com o conteúdo Saúde exposto pelos Temas Transversais se faz necessário antes de abordá-lo em sua transversalidade, discorrer brevemente sobre o que a palavra saúde significa.

No decorrer dos anos, a palavra saúde vem adquirindo diversos significados, de acordo com cada período histórico, formação social cultural e de acordo com vários outros pontos. Um dos conceitos mais conhecidos é o assumido pela Organização Mundial da Saúde em 1948: “Saúde é o estado de completo bem estar físico, mental, e social e não apenas a ausência da doença” (BRASIL, 1997b, p.249). De acordo com esse pensamento se remete a ideia de saúde completa, mesmo que não tenha sido claro o suficiente no que tange “completo bem estar físico”.

Partindo dessa premissa e de acordo com os PCNs, o trabalho de intervenção dos discentes do PIBID/Geografia foi ao encontro de produzir um conceito de saúde mais abrangente, no qual não fosse tratada somente como imagem complementar da doença (ver Figura 3).

FIGURA 3: Aula expositiva sobre a Saúde individual e coletiva com turmas dos anos finas do ensino fundamental

Autora: TOMÉ, E. M. (2018)

Neste momento, é urgente educar para saúde e não somente ensinar saúde.

De acordo com os PCNs Saúde (1997b, p.90):

> Entende-se educação para Saúde como fator de promoção e proteção à saúde e estratégia para a conquista dos direitos de cidadania. Sua inclusão no currículo responde a uma forte demanda social, num contexto em que a

> tradução da proposta constitucional em prática requer o desenvolvimento da consciência sanitária da população e dos governantes para que o direito à saúde seja encarado como prioridade. (BRASIL, 1997b, p.90)

A educação é uma ferramenta essencial para de mudar a realidade da saúde do Brasil. Logo, a melhor forma de se aplicar esses métodos, seria no ambiente escolar nas primeiras series do ensino fundamental, pois é exatamente onde os alunos “rompem” de certa forma com os ensinamentos do ambiente familiar e passa a adquirir conhecimentos passados pelos professores, que devem ser não somente em forma de conteúdo mais principalmente em forma de atitudes no próprio ambiente escolar.

Consoante a essa interpretação, Bassinello (2004, p.39) confirma:

> Os objetivos gerais para a saúde no ensino fundamental são: conscientizar os alunos sobre o direito à saúde; compreender que a condição de saúde é produzida nas relações com o meio em que vivem; conhecer e utilizar formas de intervenção individual e coletiva sobre os fatores que agem sobre a saúde; e fazer com que os alunos adotem hábitos de autocuidado, respeitando as possibilidades e limites do próprio corpo. (BASSINELLO, 2004, p.39)

Compreende-se, portanto, que o ambiente escolar, com toda a sua comunidade, é o lugar privilegiado para o aprendizado sobre a saúde individual e coletiva, ao passo que, as crianças são os sujeitos sociais com maior poder de transformação qualitativa.

Assim, a disciplina Geografia, bem como seus professores e professoras, tornam-se imprescindíveis à transversalidade do tema Saúde. Em outras palavras, este tema deve ser trabalhado como um conteúdo primordial que interligada com todas as disciplinas e se faz importante em todos os momentos da formação escolar e de cidadã da criança.

Considerações Finais

O ensino de Geografia pode contribuir de forma sistemática para implantação de propostas didático-pedagógicas que visem os Temas Transversais.

Os conteúdos da disciplina Geografia convergem profundamente com a discussão em torno das temáticas apresentadas neste artigo, uma vez que, as categorias de análise geográfica não estão à margem das contribuições e influências das culturas.

Sendo assim, a Geografia é a ciência que se dedica profundamente a interpretar a produção do espaço, seja urbano ou rural, tendo como princípio a relação sociedade-natureza. A Pluralidade Cultural, o Meio Ambiente e a Saúde perpassam a temática de análise da Geografia, ou seja, a disciplina tem o importante papel de promover debates para o conhecimento, ultrapassando assim, quaisquer possibilidades de perpetuação do preconceito racial e cultural, esclarecendo sobre os impactos ambientais decorrentes das ações humanas no espaço, bem como retirando da pauta qualquer tentativa de redução do conceito de saúde individual e coletiva.

Portanto, a Geografia enquanto disciplina escolar deve preparar os alunos e alunas para serem cidadãos conscientes em todas as áreas de suas vidas, para agirem com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania, conhecerem os próprios corpos e seus limites, valorizando a natureza e hábitos saudáveis para terem mais qualidade de vida, além de sua saúde ser responsável pela saúde coletiva. A proposta de trabalho com o foco nos Temas Transversais conjuntamente com a Geografia é fundamentalmente contribuir para que os alunos da escola campo sejam capazes de intervir na realidade que os cerca.

Agradecimentos

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), n. 07/2018.

Ao Programa Institucional Voluntário de Iniciação à Docência (PIVID) da UEG nos termos da Resolução CsA n. 1.055, de 11 de abril de 2018.

Ao Programa de Bolsa de Incentivo à Docência e Acompanhamento Discente (BIDAD), por intermédio da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Goiás.

Referências

BASSINELLO, G.A. H. **A saúde nos parâmetros curriculares nacionais: considerações a partir dos manuais de higiene.** Campinas: ETD - Educação Temática Digital, 2004. Disponível em:< https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1000/1015 > Acesso em: 24 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. A Promoção da Saúde no contexto escolar. Rev. Saúde Pública, São Paulo, v.36, n.2, p. 533-5, 2002.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126p.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** Brasília: MEC/SEF, 1997b. 146p.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997c. p.15-102.

FONSECA, M. V., SILVA, C. M. N., FERNANDES, A. B.; **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte, ed. Mazza Edições, 2011.

LEMOS, Enilda Maria. DAVID Célia Maria. REFLEXÕES SOBRE O TEMA TRANSVERSAL MEIO AMBIENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Camine – Caminhos da Educação. v. 3, n. 1 (2011)** Franca, SP, 2011. Disponível em: < https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/312/386 > Acesso em: 22 de out. de 2018.

MAIA, Andrea Paula Rego. SILVA, Cícero Nilton Moreira. O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA MULTICULTURALIDADE: UMA ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. III Congresso Nacional de Educação CONEDU. **Anais III CONEDU. V. 1, 2016, ISSN 2358-8829.** Disponível em: < https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php > Acesso em 25 out. 2018.

SOUZA, Aldey de Oliveira. O tema transversal meio ambiente: o que pensam e como trabalham osprofessores da rede estadual do município de Vitória da Conquista – Bahia. **Práxis Educacional/Revista do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – n. 3 (jun. 2007).** – Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007. p. 245-262.

A INSERÇÃO DA HISTÓRIA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS PARA A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Geralda de Almeida Moreira* (PQ), Nilma Itacaramby C. Delgado (FM), Guilherme H. M. dos Santos (IC), Jaqueline S. Faria (IC), Jozelene I. Brito (IC), João Paulo dos S. Ferreira (IC), Kellen Cristina A. dos Santos(IC), Madaliny G. O. Purificação (IC), Maria Gabrielly S. de Oliveira (IC). maria.geralda@ueg.br – Câmpus Iporá

Resumo:
Com o objetivo analisar as contribuições do Pibid para a transformação da consciência histórica dos bolsistas, especificamente no que se refere ao povos indígenas, o presente artigo tem origem no desenvolvimento do Subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de História, da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus de Iporá, ao longo dos anos de 2014 a 2018. Ao identificarmos que as abordagens tradicionais, ainda orientam o olhar dos graduandos sobre os povos indígenas, surgiu a seguinte problemática: como transformar esse cenário de desconhecimento, de ideias rasas e, em grande medida, errôneas sobre as populações indígenas? Nesse texto, analisamos as experiências com a 'nova' história indígena, no movimento de transformação das representações construídas pelos bolsistas sobre os povos indígenas, evidenciando que um mudança na práxis, passa, necessariamente, por mudanças na formação docente. Nesse sentido, compreendemos que o caminho para a interculturalidade na educação básica, passa, primeiramente pela formação docente, pelo acesso aos conhecimentos que os permita conhecer e entender as trajetórias históricas, as lutas dos povos indígenas do Brasil.

Palavras-chave: Indígenas. Ensino. Ausências. Atualização.

Introdução

Os silêncios e as ausências da história indígena no território educacional têm sido elementos de inquietação. A grosso modo, a sociedade brasileira, alunos e alunas desconhecem esses sujeitos resultantes dos embates do contato, tanto no período colonial como pós-colonial, os quais forjaram novos arranjos sociais e identitários. Nesse sentido, entender que ser índio no século XXI é diferente de ser índio no período colonial torna-se por demais complexo e gera afirmações do tipo: "ele não é mais índio"; "não me parece índio"; "perdeu a cultura, portanto, perdeu a identidade". Como transformar esse cenário de desconhecimento, de ideias rasas e, em grande medida, errôneas sobre as populações indígenas no país?

Partindo do pressuposto que uma mudança nesse processo precisa, necessariamente, passar pela formação docente e das evidências que denotam a ausência desse debate na formação inicial (graduação) é que propusemos, o Subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID)[1] com foco na temática étnica, conforme estipula a Lei 11.645/2008. Seguindo a perspectiva de pesquisa-ação, buscou-se o estudo da História Indígena

[1] Projeto envolvendo acadêmicos do Curso de História da UEG – Câmpus de Iporá, em parceria com unidades educacionais da cidade.

com os graduandos e, posteriormente, por meio da *práxis*, levou o debate à educação básica, ou seja, o movimento não reduziu-se aos estudos teóricos, mas fez deste um orientador de ações práticas na sala de aula.

Partindo desta concepção e visando a contribuir para que a História Indígena ultrapassasse os muros da universidade, estabelecendo um diálogo com a educação básica e diminuindo as distâncias entre essas etapas de ensino, que muito tem a compartilhar em termos de experiências e dos diferentes saberes construídos. Finalizado o projeto, com grande parte dos participantes já formados, tornou-se nosso foco entender como o projeto contribuiu para atualizar o olhar dos participantes acerca da (s) identidade (s) indígena (s).

Material e Métodos

Esse relato de experiência analisa o trabalho desenvolvido pelo Subprojeto do Pibid.

Para orientar tanto a realização quanto a análise da práxis, utilizamos a pesquisa bibliográfica, além de relatos dos próprios bolsistas, obtidos por meio de roda de conversa.

Resultados e Discussão

CAMINHOS PARA RESSIGNIFICAR A PRÁTICA: HISTÓRIA INDÍGENA E LITERATURA NATIVA

> A ideia de que o Brasil tem que suprir o mundo, aquela velha ideia de que nós somos o celeiro do mundo, tomou conta, retomou as linhas tradicionais do colonialismo, e nós estamos dentro mesmo dessa coisa abissal. Nós somos a parte do mundo que está condenada ao subdesenvolvimento e a reproduzir a força de trabalho em condições análogas à escravidão, com nossa paisagem disponível para ser assaltada para suprir a demanda do mercado internacional (KRENAK, 2017, p.22-23).

Segundo Quijano (2000) é necessário deixarmos de ser o que somos e despojarmos dos papéis que nos impuseram. É tempo de rompermos com os espaços de subalternidade que herdamos, em todas as instâncias, agenciando o que o autor denomina de descolonização. E é um movimento de descolonização de ideias, das posições e funções que ocupamos no mundo que observamos nessa narrativa de Ailton Krenak, na obra de sua autoria, a qual faz parte da Coleção Tembeta, ao questionar não somente o lugar que recebemos (que nos foi delegado por herança do processo colonial) no jogo econômico, mas as consequências desse processo para a existência da natureza. E aqui empregamos o termo natureza conforme é compreendido por muitos pensadores indígenas, entre eles Krenak, de que “[...] não existe separação entre humanos e aquilo que a idade moderna chama de natureza. Nós somos natureza” (KRENAK,

2017, p.31).

De tal modo, iniciar essa discussão com o pensamento de Ailton Krenak constitui-se um exercício de reflexão no sentido de entender que a literatura indígena, na atualidade, engendra um chamamento à descolonização, de ideias e saberes necessários para abrirmos espaços à compreensão da (s) identidade (s) indígena (s) no século XXI. Identidades essas que não são "mais, nem menos indígenas", são distintas, pois são frutos de experiências singulares, das leituras que cada sujeito/etnia teceu dos processos históricos que vivenciaram ao longo dessa história de confrontos.

Empreender essa leitura, observando os povos indígenas como sujeitos atuantes, apesar da conjuntura extremamente desfavorável, é um movimento recente da historiografia. Nos anos 70 e 80 do século XX, a abordagem realizada pela historiografia brasileira, dos povos indígenas, passa por significativas transformações. Portanto, as bases epistemológicas que orientavam os estudos são profundamente alteradas, o que possibilita analisar a presença indígena na História não mais como "fósseis vivos de uma época remota (...) [ou] "povos sem história e sem futuro" (MONTEIRO, 2001, p. 5), mas como sujeitos históricos que resistiram e se reinventaram em contextos de extrema violência. O resultado desse processo tem sido chamado pelo epíteto de 'nova' História Indígena (MONTEIRO, 1995; 2001).

Se no final do século XX observamos uma ruptura teórico-metodológica que altera a perspectiva historiográfica e produz o movimento que se configura como 'nova' História Indígena, na década de 1990 do século XX e início do século XXI temos o advento da 'narrativa'/literatura nativa. E, na atualidade, temos um número significativo de obras, de autores de mais de 20 etnias, as quais abordam diferentes assuntos[2] e podem ser facilmente encontradas.

As narrativas produzidas pelos indígenas se colocam como interlocutoras da 'nova' história indígena ao trazer a perspectiva dos próprios sujeitos, não narrada por outros, mas por eles mesmos. Nesses escritos discorrem, não somente sobre si mesmos, sua relação com o espaço natural, sobre o estar no mundo, mas ainda suas visões acerca das relações entre os diferentes sujeitos como parte integrante da mãe terra.

Assim sendo, é urgente que a 'nova' história indígena faça parte do ensinado e aprendido no espaço educacional, para aprendermos não apenas sobre o outro, o diferente, mas sobre nós, nossas origens, e, ainda mais, sobre quem somos na atualidade. Abrir-se a esse 'novo' exige um movimento de descolonização do olhar, das imagens que possuímos sobre esse outro, pois como afirma Daniel Munduruku (2016), a sociedade não indígena questiona o movimento de

atualização, o uso das tecnologias e dos códigos da sociedade não índia pelos povos indígenas, pois compreendem que esse movimento é fator de desintegração cultural e, consequentemente, leva à perda da identidade. Porém Munduruku (2017) afirma que é o contrário:

> (...) É a não utilização desses instrumentos que faz com que a cultura esteja em processo de negação de si mesma. Portanto, caminha para um fim. Na sua dinâmica, a cultura precisa se atualizar para se manter permanentemente nova, útil e renovada (MUNDURUKU, 2017, p. 119).

E foi isso que os povos indígenas fizeram ao longo de toda a História do Brasil. “O que é resistir ao extermínio ao longo de 500 anos, se não uma constante necessidade de atualizar” (MUNDURUKU, 2016. 3min:10s.)[2]

É preciso quebrar paradigmas construídos ainda no período colonial, os quais orientam, não somente nossas representações sobre esse outro, nosso desconhecido indígena, mas a vida prática, por meio de uma total falta de empatia com as causas que dizem respeito às distintas etnias da atualidade. Somente assim trilharemos novos caminhos e, numa práxis orientada pela ‘nova’ história indígena, certamente as narrativas indígenas estarão inseridas no processo de aproximação dos diferentes saberes. Esse diálogo constitui-se uma condição necessária para que tenhamos uma práxis intercultural, tão valorizada nos discursos e tão distante das experiências educacionais.

DESCOLONIZANDO OLHARES PARA UMA PRÁXIS INTERCULTURAL

> [...] as escolas pouco falam sobre nós e sobre nossa situação (JAKUPÉ, 2018, p.49).

Quais representações acerca dos povos indígenas fazem parte de nossas memórias? Ao analisarmos as reminiscências dos processos de aprendizagens, especificamente sobre os povos indígenas, compreendemos que uma de suas características é a ausência. A ausência dessa temática no território educacional tem impulsionado a construção de experiências nas quais esses grupos étnicos não se evidenciam, sendo assim, não ocorre uma inserção qualificada desse tema no ensino. A trajetória que se percorre, da sala de aula da educação básica à graduação, excluem-se a história e os processos identitários desses povos/etnias,

[2] Foi organizado em 2019 por: Alina Franca; Daniel Munduruku; Thulio Gomes a Bibliografia das Produções Indígenas do Brasil que pode ser acessado livremente no site da livraria Maracá – Conectando Saberes. Disponível no site: https://www.livrariamaraca.com.br/bibliografia-das- publicacoes-indigenas-do-brasil/. Acesso em: 28.07.2019. É um espaço superinteressante e auxilia na escolha de obras para serem usadas nos diálogos sobre a temática.

portanto, suas trajetórias de luta e resistência não fazem parte de nossas memórias. O nosso olhar sobre esse outro, na maioria dos casos, é tecido na ausência da 'nova" história indígena, o que dificulta e, às vezes, inviabiliza romper com o imaginário social que apresenta o indígena como sujeito imutável ou para usar a expressão de Silva (2015) fóssil humano.

Silva (2015, p. 35) afirma que:

> Há uma dificuldade grande, ainda de percepção, de que os indígenas, de quaisquer etnias, não vivem 'congelados' no tempo e, portanto, são nossos contemporâneos. Entre a figura do índio de tanga, cocar na cabeça e arco e flecha nas mãos e a figura do índio "aculturado", que vive no meio urbano e tem acesso à tecnologia, é melhor empreender um esforço para enxergar as populações indígenas como agentes de sua própria história, dolorosamente entrelaçada a nossa.

Em geral, os professores que estão atuando em sala de aula, ao longo de sua formação inicial e mesmo da formação continuada, não tiveram acesso aos estudos da 'nova' História Indígena e, muito menos, às narrativas indígenas. Nesse sentido, não se sentem preparados, não têm acesso ao conhecimento teórico, aos conceitos básicos, e nem aos recursos didáticos adequados para abordar o tema o que, invariavelmente, coloca as discussões em segundo plano ou em momentos específicos, como o "dia do índio". E, não raro, é relegado ao esquecimento.

O desconhecimento do universo indígena, de sua rica diversidade de saberes, culturas, experiências e *modus vivendi* constitui-se em alimento para o preconceito e contradições (LUCIANO, 2006). Se podemos falar de um elemento que marca as diversas etnias são as múltiplas experiências adquiridas nas situações de contato.

Deste modo, percebe-se que as contribuições da historiografia para pensar as sociedades indígenas, não como 'remanescentes', mas como sociedades frutos de processos contínuos de transformações culturais e identitários, sujeitos que resistiram de formas diversas à violência perpetrada contra eles, não se fazem presentes nos espaços educacionais. Essa constatação provoca inquietação e um desafio se apresenta: como mudar essa realidade?

Certamente, a 'nova' história indígena não fará parte da escola se não fizer parte da formação de professores, dos cursos de licenciaturas, das formações continuadas de docentes. Desta forma, torna-se urgente e necessário que a formação inicial e continuada possibilite o estudo da 'nova' história indígena aos professores e futuros professores, para que tenham consciência dos processos históricos vivenciados por esses grupos étnicos e, assim, consigam compreendê-los como sujeitos históricos, com culturas e saberes distintos e não inferiores.

Ao estudar a história indígena, os (as) Pibidianos (as) se apropriaram dos debates

teóricos acerca dos conceitos de cultura, identidade e etnogênese, tão caros para compreensão dos povos indígenas. A etnogênese como um fenômeno que abrange "[...] tanto a emergência de novas identidades como a reinvenção de etnias já conhecidas" (OLIVEIRA, 1999, p. 18), assim, passa-se a compreender que o 'movimento civilizatório', iniciado com a conquista europeia, não pode ser compreendido apenas pelo viés da destruição das populações originárias. "[...] esse conjunto de choques também produziu novas sociedades e novos tipos de sociedades" (MONTEIRO, 2001, p. 57). Essa perspectiva rompe literalmente com a tese da extinção e fornece os subsídios necessários para entendermos o indígena do século XXI.

Considerando o que foi acima descrito, foram desenvolvidos, com os (as) bolsistas do PIBID, estudos específicos sobre alguns aspectos culturais de etnias, previamente definidos. Tais estudos tiveram como finalidade conhecer, compreender e, posteriormente, abordar com alunos (as) da educação básica, por meio de oficina, a especificidade, o universo de cada etnia. Uma das preocupações, ao preparar cada oficina, era que a ação contribuísse para se compreender a especificidade de etnia, rompendo com a ideia de 'índio genérico', 'tudo igual', evidenciando que cada grupo possui elementos que o identificam enquanto etnia e o diferenciam de outras. Uma segunda preocupação foi com a abordagem. Essa deveria romper com a concepção de cultura original, pura, e mesmo com a ideia de que existe 'um índio mais índio que outro' ou 'índio que não é mais índio', enfatizando que a transformação é intrínseca a toda sociedade, indígena e não indígena, quer seja compreender "[...] o indígena como sujeito histórico que age conforme sua leitura de mundo, baseada tanto em códigos socioculturais quanto nas experiências desencadeadas pelo contato" (WITTMANN, 2015, p. 17).

Finalizado todo esse processo, esses futuros docentes tiveram suas memórias sobre os povos indígenas profundamente transformadas, seu olhar sobre esse outro não se forja em ideias estanques, rígidas, na imutabilidade. Se por um lado reconhecemos que muito ainda há para ser conhecido, desvelado da complexa diversidade das mais de 300 etnias e suas centenas de línguas, das múltiplas experiências históricas dos povos indígenas pelos (as) ex-bolsistas, por outro podemos afirmar que compreenderam que ser indígena não é uma condição passageira, ainda mais, entenderam que índio[3] é um termo genérico, que nada diz sobre a

[3] O termo índio têm sido adotado como estratégia política. O termo índio, que até recentemente possuía uma carga simbólica negativa, para os próprios indígenas, é ressignificado e passa a ser aceito, não em substituição ao nome da etnia, mas como elemento que facilita a articulação entre povos diferentes e, por dar visibilidade à luta. Nesse novo contexto, ganhando conotação positiva de agregar, unir. Ao assumir o termo índio, afirma Luciano (2006, p. 31), "não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns

identidade e as realidades culturais. Portanto, alterar a forma, os termos que usamos quando nos referimos a estes povos torna-se uma ação primordial, pois, a palavra não é neutra, está carregada de significados, os quais contribuem para a construção de nossa consciência histórica sobre eles. Categorias como etnia, povo, são, portanto, mais adequadas nessas discussões, como salienta Munduruku:

> Quando falamos em povo, a coisa muda de figura, um povo, além de todas as características próprias, traz consigo o fato de ser autônomo. Ou seja, não depende da cultura da sociedade que o hospeda. Pode-se, portanto, dizer algo sobre o povo Munduruku, Xavante, Kayapó, Guarani etc. Cada um deles traz consigo uma marca que os localiza no tempo e no espaço e lhes dá capacidade de andar autonomamente por este mundo, como tem sido desde o princípio. Nesse sentido, todos eles são povos autônomos, independentes. Brasileiros sim, porém, brasileiros diferenciados, porque têm um caminho pautado na tradição, que vai muito além do nome Brasil (2017, p. 21).

A grosso modo, os ex-bolsistas são unânimes em dizer do processo de ressignificação de seus olhares sobre os povos indígenas e à docência a partir de sua participação no Subprojeto. Nesse, sentido, a História Indígena foi fundamental para a mudança de paradigmas ao oportunizar o conhecimento e a compreensão da história desses povos, do passado e do presente, rompendo com uma visão estereotipada acerca dos indígenas por partes de todos os envolvidos.

Ao conheceram sujeitos do século XXI – seja pelos estudos; atividades de aula campo na aldeia Buridina da etnia Karajá; por palestra com representante indígena; pela literatura indígena – atuantes no campo político, acadêmico, cultural e social sua formação foi transformada e, certamente, sua atuação enquanto docente.

É fato que mudanças têm acontecido nos últimos anos, impulsionadas pelo movimento indígena; pelo debate proposto pela ‘nova’ história indígena; pela Lei 11.645/2008; pela presença dos indígenas nas universidades e pela literatura produzida pelos indígenas. Todavia, ainda temos um caminho a percorrer para que tais mudanças possam descolonizar o olhar de docentes e da nossa sociedade acerca dos povos indígenas.

Considerações Finais

De fato, uma mudança que estimule a sociedade brasileira a compreender o movimento

interesses comuns, como direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia”. Portanto, vale ressaltar novamente, é melhor usar o nome da etnia, do povo a qual nos referimos.

de atualização dos povos indígenas como parte de sua resistência histórica pela existência – a reexistência -, passa, necessariamente, pela descolonização de ideias e conhecimentos cristalizados. E, nesse processo, a 'nova' História Indígena torna-se um caminho a ser trilhado, pois suas narrativas contribuem para produzir questionamentos acerca do que sabemos e pensamos; de como representamos; do lugar que ocupam em nossa consciência histórica os povos indígenas e, consequentemente, do lugar que reservamos a eles na História, nos espaços educacionais e na vida prática.

A experiência realizada por meio do Subprojeto do Pibid demonstrou que o conhecimento do tema promove transformações, não somente nas representações que possuímos sobre os povos indígenas, mas contribui para um processo de sensibilização ao descortinar realidades até então invisíveis.

Em detrimento do silêncio institucional e social acerca da realidade vivenciada pelos povos indígenas na atualidade, da violência histórica, os dados mostram um permanente crescimento populacional e uma ampliação dos espaços de resistência (uso de mídias sociais, de movimentos organizados, política, literatura nativa, etc.), dentre esses a literatura nativa tem se destacado como mecanismo de luta, visibilidade e espaço de narrativas. Por meio da literatura, afirma Munduruku (2019)[4] "(...) podemos ajudar a sociedade brasileira a entender-nos a partir de nossas perspectivas." Então que comecemos a descolonizar nossas leituras, para posterior nossas ideias e conhecimentos.

Agradecimentos

CAPES e UEG pelo fomento.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina C. de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BERGAMASCHI, Maria A. Povos Indígenas e Ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Véra L. Maciel et al. (Orgs.). **Ensino de História**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: 2010.

JAKUPÉ, Olívio. Literatura Nativa. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Org.). **Literatura Indígena Brasileira**

[4] Fala no Simpósio Temático: Memória, História e o Ensino de História Indígena: pluralização de perspectivas e enunciação de outras narrativas a partir do protagonismo e autoria indígena no *III Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina.* Evento ocorrido na Universidade de Brasília (UNB), entre os dias 03 e 05 de julho de 2019.

Contemporânea: Criação, Crítica e Recepção. Porto Alegre: Editora Fi. 2018.

KRENAK, Ailton. **Coleção Tembeta**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2017.

LUCIANO, Gersen dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. MEC/UNESCO. Brasília, 2006.

MONTEIRO, John M. O desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, A. L. GRUPIONE, L. D. B. (Orgs.). **A Temática Indígena na escola***:* novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC.MARI.UNESCO, 1995. Pp.222-226.

MONTEIRO, J. Manuel. **Tupis, Tapuias e Historiadores**: Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese de Livre Docência. Unicamp. Campinas, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. Faces da Oralidade: Escrita e imagem – Mekukradjá – **Circulo 1**.**ItaúCultural**, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bBzD4Zl_-A0. Acesso em: 27.04.2019. 33min:15s.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**. Roda de conversa com educadores. Lorena: UK´A, 2017.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma “etnologia dos índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). **A viagem da Volta**: Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena. Rio de Janeiro: Contra capa, 1999.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Comp.). **La Colonialidad del Saber**: eurocentrismo y ciências sociales. Perspectivas lationoamericanas. Buenos Aires: CLASO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. Pp. 121-151.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, L. T.(Org.). **Ensino (d) e História Indígena**. São Paulo: Autêntica, 2015. Pp.21-46.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d) e História Indígena**. São Paulo: Autêntica, 2015.

Experiências do PIBID: a desmotivação e a desvalorização do ensino e seus impactos na formação de professores

Hamilton A. de Oliveira (PQ)*[1], Alexandre C. Oliveira (IC), Bianca M. Oliveira(IC), Caio A. Silva(IC), Cristovão A. M. Sobrinho (PS)[2]; Giovana A. Gomes (IC), Josiane J. Fernandes; Juliana B. Silva (IC), Karen da C. Alves (IC), Katharina L. Elias IC), Marcelo. B. Santos (IC), Mayara A. de Oliveira (IC)[3]

[1]Orientador e professor supervisor do PIBID/CAPES; [2] Professor Supervisor, [3] Bolsistas (PIBID/CAPES)

Universidade Estadual de Goiás – Câmpus/Morrinhos.

Resumo: A proposta deste trabalho pretende mostrar, sinteticamente, a partir de leituras, estudos e as breves experiências vividas por estudantes licenciandos em História dentro do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) em Escola Campo Estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio do município de Morrinhos-GO. O presente trabalho é resultado de algumas reflexões, bem como, das experiências individuais observadas e vividas por estudantes recém-ingressos no curso de Licenciatura em História da UEG/Câmpus que se depararam, por um lado, no ambiente escolar com a desmotivação em relação à profissão docente e, por outro lado, a desmotivação crescente dos jovens adolescentes em relação à educação escolar. Pelas breves experiências os bolsistas puderam perceber que, em primeiro lugar, a interação do professor com os alunos em sala de aula é imprescindível e, segundo lugar, o principal desafio do professor, além de domínio dos conteúdos escolares, está no planejamento e o estabelecimento de propostas didático-pedagógicas que possam resolver os problemas de ensino-aprendizagem e instigar os estudantes a explorar suas potencialidades e capacidades em aprender e a buscar o conhecimento.

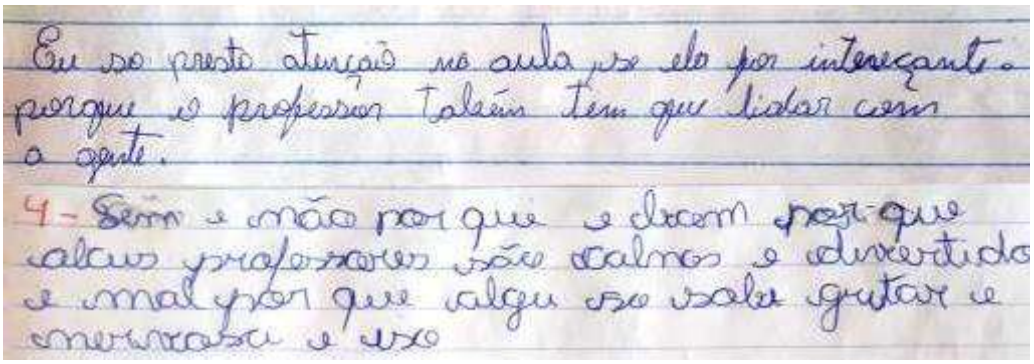
Palavras-Chave: PIBID. Ensino. História. Motivação. Aprendizagem.

Introdução

O objetivo deste relato de experiências como bolsistas do curso de Licenciatura em História vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em atividades desenvolvidas em uma Escola Campo A da cidade de Morrinhos. Primeiramente entre os meses de agosto e setembro, basicamente, foram realizadas reuniões de apresentação do Programa de Iniciação à Docência, com leitura dos documentos que norteia o projeto, os objetivos, relatos de atividades desenvolvidas de edições anteriores do PIBID, bem como, leituras de textos para fundamentação teórica preliminar, especialmente, relacionados ao ofício e os desafios da prática docente de História na Educação Básica. Foram estudados dois capítulos do livro o "Ensino de História: fundamentos e métodos" de Circe Maria Fernandes Bittencourt, que abordam sobre o que é a disciplina escolar e como selecionar os conteúdos históricos observando as principais tendências e perspectivas historiográficas presentes nos livros didáticos de História no Brasil.

Ao deparar-se com a realidade de sala de aula, não mais na condição de estudantes, mas de futuros professores pudemos notar que o professor pode ter uma influência positiva ou negativa na vida escolar de crianças, adolescentes e jovens que estão na educação básica, havendo uma relação direta ou indireta com a forma de como as aulas são ministradas e, sobretudo, da relação que o professor se impõe nas turmas o que implica diretamente no interesse ou desinteresse em relação às disciplinas escolares (ou matérias, como são denominadas nas escolas) ministradas em sala de aula.

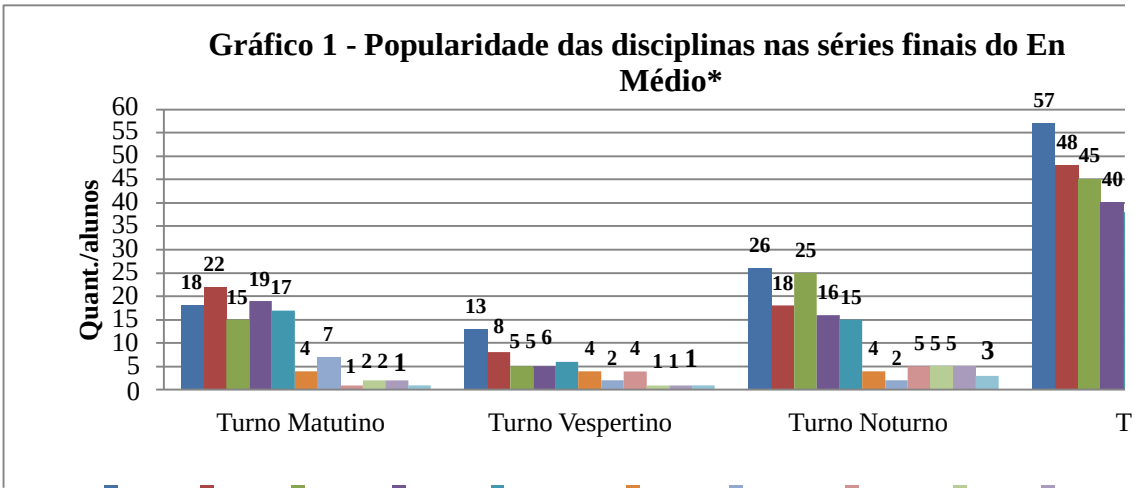
Figura 1 – As razões da (des)motivação na aula



Fonte: Resultado de um pequeno questionário aplicado em sala de aula. Acervo: Coordenação do PIBID de História UEG – Câmpus Morrinhos

Conforme relato dos estudantes do 6º e 7.º anos acima deixam evidentes, além de fatores externos à sala de aula e das dificuldades em compreender por conta da dificuldade de leitura, escrita e interpretação. Mas, também ao trabalho dos professores que podem estar estimulando, de certa forma, ao desinteresse em estudar, por não ter tempo para planejar, interagir e não conhecer a realidade das turmas de cada sala de aula que entra para ministrar aulas. O estudante, certamente pouco motivado com os estudos, relata que somente “presta atenção na aula se ela for intereçante(sic) [...] o professor tem que (**saber**) lidar com a gente”. Para o segundo relato o gostar de estudar está condicionado ao desempenho e relação do professor com a turma se for “calmo e divertido” ele gosta de estudar, mas, se “for nervoso e grita muito”, não. “Por isso, entende-se que, “dentre as causas da desmotivação, o planejamento e o desenvolvimento das aulas realizado pelo professor constituem fatores determinantes”(LIRA, 2013, p.7).

Essa motivação (des)motivação foi notada tanto nos estudantes do Ensino Fundamental ou Médio pelo acompanhamento das turmas e aplicação preliminar de questionários antes da realização das atividades que foi realizada em sala de aula com os estudantes, conforme nota-se no Gráfico 1 abaixo:



Fonte: Resultados de questionário aplicado em sala de aula. Coordenação do PIBID de História UEG – Câmpus Morrinhos.
* No questionário alguns estudantes destacavam uma ou mais disciplinas que gostavam e foram consideradas na tabulação dos dados.

As disciplinas de maior popularidade entre os estudantes foram respectivamente: em 1.º lugar, Matemática com 57 indicações; Biologia com 48; Português com 45; História com 40; e Educação Física com 38. A Matemática foi a mais indicada nos turnos vespertino e noturno, enquanto que a Biologia a mais indicada como opção no turno matutino. A de menor popularidade (ou de menor importância) foram Geografia, Inglês, Filosofia, Física, Química e Sociologia. O que nos leva, também, a uma reflexão enquanto estudantes e professores de cursos de licenciaturas: o que motiva ou desmotiva a opção pelos cursos de licenciatura? E o que tem motivado ou desmotivado os estudantes que estão sendo preparados para serem futuros professores de História?

A desmotivação já começa pelo aspecto visual dos estabelecimentos de ensino que, muitas vezes, não estão bem conservados e sem condições mínimas de funcionamento. O que não é o caso da escola campo em que foi desenvolvida as atividades do PIBID, mas que requer cuidados e conscientização dos estudantes para a manutenção da infraestrutura escolar (carteiras, quadro-giz, paredes etc.) e limpeza das salas de aula. Bem como com a realidade e as condições de trabalho a que são submetidos os professores da educação básica à jornadas extenuantes de trabalho que os levam, especialmente, no caso dos professores de História a ter que lidar com realidades tão distintas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio: um número muito grande de turmas que, em alguns casos pode chegar a mais de duas dezenas de turmas das mais diversas faixas etárias e, às vezes, ter que completar a carga horária com disciplinas diferentes de História. Nestas condições, este

professor tem tempo e motivação para preparar aulas interessantes e diferentes que chamem a atenção e motivem estes estudantes a estudar? Portanto, é um grande desafio ser professor no Brasil com estas condições de trabalho a que são oferecidas aos professores, especialmente, da rede pública de ensino a motivação da aprendizagem em sala de aula, por mais que o professor se identifique com a profissão tem sido um grande desafio.

A desmotivação não é visível apenas nos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, mas, também nos professores. Esta desmotivação, de certa forma, também está relacionada ao nível de interesse e motivação dos estudantes da educação básica aos estudos. Essa desmotivação tem nos acompanhado ao longo de nossa trajetória estudantil e, muitas vezes, no curso superior, especialmente em cursos de formação de professores não tem sido diferente: professores despreparados e desmotivados com a profissão docente desmotivam, de forma paradoxal, os jovens que ainda aspiram à carreira docente.

Conforme relatado pelos bolsistas nas reuniões de atividades logo nos primeiros dias, ao chegarem na Escola Campo para o desenvolvimento de suas atividades como bolsista, uma vez ou outra, deparavam-se com questionamentos de professores da escola que os desencorajavam a seguir a carreira de professor que, por serem ainda jovens, bonitos ou bonitas deveriam optar por outras profissões mais interessantes e valorizadas do que a carreira de professor que é marcada por dissabores e desilusões.

Conforme relato de Lira (2013) que se interessou em estudar sobre o tema afirma que se despois a falar do assunto porque “a desmotivação ter sido algo corriqueiro nas salas em que passou; algo estampado não somente na minha feição, mas também fácil de ser notado na conduta de muitos dos outros alunos que “estudaram” comigo” (LIRA,2013, p.4). De acordo com a realidade apresentadas a participação dos bolsistas foi no sentido de identificar problemas, propor e desenvolver algumas alternativas didático-pedagógicas que fossem diferentes e que de certa forma, mesmo que por alguns momentos, pudessem servir de incentivo e estímulo à aprendizagem seja por meio de elaboração de cartazes, gincanas, apresentações e atividades em grupos.

Material e Métodos

As atividades na Escola Campo iniciaram-se no dia 14/09, juntamente com o professor supervisor e contou com a presença de todos os bolsistas, começaram, neste primeiro momento, com observações em relação ao cotidiano escolar o dia-a-dia da sala de aula e extra sala a rotina do ambiente escolar nos turnos matutino e vespertino nas séries do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental

e do 1.º ao 3.º ano do Ensino Médio.

A partir deste primeiro contato com os estudantes do Ensino Fundamental e Médio, os bolsistas puderam identificar as principais carências e possibilidades para elaboração de projetos que auxiliassem no processo de ensino aprendizagem, assim como, os principais desafios do dia-a-dia da profissão docente na escola campo. Este trabalho de observação e acompanhamento da vida cotidiana escolar se estendeu até o mês de dezembro, porém, neste período com o objetivo de se ter um conhecimento prévio dos alunos das séries finais do Ensino Médio foi aplicado um questionário com o objetivo de traçar o perfil destes estudantes, bem como, a motivação em relação aos vestibulares e ENEM.

Foi aplicado, também, outro questionário a estes estudantes para saber o nível de conhecimento dos alunos em relação a temas da atualidade que perpassam à história e demais áreas das Ciências Humanas, bem como, a identificação de algum tema em especial que gostariam de estudar para que elaborássemos os textos-base com as temáticas voltadas para o ENEM/Vestibular.

Foram elaborados textos-base como material didático que, infelizmente, não foi possível, de ser aplicado a tempo por conta da realização do ENEM no início de novembro e a finalização das atividades letivas na Escola Campo com as provas finais de fim de ano, bem como, a realização de atividades e provas visando a recuperação de alunos que ficaram pendentes e uma ou outras disciplinas escolares para o encerramento das atividades letivas até o dia 15 de dezembro. Por conta disso, as atividades a serem aplicadas ficaram para o segundo semestre de 2019.

No primeiro semestre de 2019 as atividades voltaram-se para o Ensino Fundamental II e logo de início, por conta de indefinição dos horários de aulas, as atividades somente foram retomadas na Escola Campo em março. Foi desenvolvido atividades de trabalho de leitura, estudos e oficinas de confecção de trabalhos em grupos direcionada aos estudantes do 6.º e 7.º anos do matutino. Primeiramente, no início da atividade foi aplicado um pequeno questionário de quatro perguntas: a) a que estudar? b)Por quê estudar? c) Para que estudar? d) Você gosta de estudar?

Trata-se de duas turmas com mais de 40 alunos matriculados em cada sala, embora a Escola Campo esteja no centro da cidade de Morrinhos, os alunos são de famílias de baixa renda, muitos (cerca de 1/3 das duas salas) são repetentes e com idade média acima para a série em que estão cursando (6.º ou 7.º ano). Estes, por sua vez, contribuem de certa forma tanto para a indisciplina quanto à desmotivação aos estudos em sala de aula.

A execução das atividades levaram os bolsistas a algumas reflexões em relação à qualidade do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental I e II, a (des)motivação dos alunos e, também, dos professores em relação à Educação e à Escola (que atualmente, com expressivo número de professores temporários) especialmente, os desafios que se espera da profissão docente na educação básica.

As turmas foram dividas em grupos com os conteúdos previstos para serem estudado no primeiro bimestre pelas turmas, com acompanhamento de um ou dois bolsistas nos trabalhos de orientação dos grupos. Devido os estudantes destas séries não possuir livros didáticos, que são utilizados apenas nas aulas de História na Escola Campo, os bolsistas se responsabilizaram em produzir material didático básico, com indicação, também de textos e vídeos que ficou disponível no blog (https://pibidhistoriaueg2019.blogspot.com/2019/03/) para que fosse acessadas as páginas. Porém, poucos estudantes acessaram a página, provavelmente, por conta da não continuidade da execução das atividades conforme o previsto ou por desinteresse e desmotivação para com os estudos.

Nos meses de maio e junho de 2019 trabalharam-se na elaboração de relatos de experiência, já visando o CEPE, bem como, na preparação das atividades a serem desenvolvidas com os 1.os anos do Ensino Médios relacionados à História de Morrinhos que começou a ser aplicado na segunda quinzena do mês de agosto.

Resultados e Discussão

Para Albert Einstein (1981) a educação escolar deveria desenvolver o espírito crítico na inteligência dos jovens, e não simplesmente, formar especialistas e muito menos ser uma obrigação penosa como tem sido para a maioria dos estudantes em todos os níveis de ensino do Brasil. Como certa vez, recebi uma camiseta de formatura de uma turma de licenciatura em História com os seguintes dizeres: “quatro anos de tortura, enfim, a formatura”. Frase que me levou a refletir em relação à minha prática docente e a indagar: será que tenho sido um professor inspirador, incentivador ou assustador? Para ser diferente disso, segundo Albert Einstein - que não tinha boas recordações de seus professores na sua vida escolar - a principal tarefa do professor deveria ser o de “despertar a alegria de trabalhar e de conhecer” (EINSTEIN, 1981, p.16).

Segundo o depoimento de bolsista do PIBID, o sistema de ensino brasileiro está muito longe de alcançar este ideal

> a minha experiência no Colégio foi boa, apesar dos alunos demonstrarem-se bastantes desinteressados em apreender, muitos dormindo na sala de aula, ou fazendo tarefa de outro professor, é difícil fazer com que eles prestem atenção e se interessar pelo assunto que esta sendo abordado pelo professor. Isto é um grande desafio para o

mesmo, chegar em uma sala de aula para passar a matéria não é tão fácil quanto se parece pois tem que manter a sala organizada e até fazer isso o professor acaba perdendo um bom tempo.

Além disso, relatou que, a partir dos trabalhos e provas que acompanhou e ajudou o professor supervisor corrigir pode perceber "a grande dificuldade de pesquisar sobre determinado conteúdo e a prática do "copiar e colar" sem ao menos colocar referência." E continua "as provas, maioria tiraram notas baixas, perguntava sobre um assunto falavam outro, ou na parte de texto, copiavam a pergunta de uma questão de alternativa de múltipla escolha como uma suposta resposta de questão." Esta bolsista conclui que, neste primeiro contanto, pode perceber que a realidade escolar é muito complexa, além de a escola ter poucos recursos, "os alunos estão cada vez menos interessados nas aulas, o aprender (**quando existe)** muitas vezes se limita ao decorar".

Para que essa realidade escolar fosse diferente nas escolas do Brasil a motivação deveria começar pela transformação da aparência e infraestrutura das escolas que deveria ser lugares agradáveis e acolhedores aos estudantes que se dirigissem à escola para aprender e buscar o conhecimento. O que não é uma realidade na maioria das escolas públicas espalhadas pelo Brasil que funcionam, muitas vezes, em espaços improvisados sem infraestrutura adequada e de uma aparência nada agradável para quem busca naquela localidade o início do trilhar pelos caminhos da aprendizagem e do conhecimento.

Ou seja, a desmotivação já começa pelo aspecto visual dos estabelecimentos de ensino que, muitas vezes, não estão bem conservados e sem as condições mínimas de funcionamento. O que não é o caso da escola campo e, que desenvolvemos as atividades do PIBID, mas que requer cuidados na conservação do espaço físico e mobiliário da escola que, também, deveria ter salas climatizadas, recursos áudio visuais e paredes com cores mais agradáveis e alegres ao que se espera de um ambiente escolar. Porém, tudo isto duraria pouco sem trabalho de conscientização e responsabilização dos estudantes para com a manutenção da limpeza e da infraestrutura escola (carteiras, quadro-giz, paredes etc.).

Além de uma infraestrutura adequada e agradável faz-se necessário que a prática docente não seja apenas a de ministrar conteúdos, aplicar provas com o objetivo de aprovar ou reprovar sem a preocupação com a aprendizagem e o sucesso dos estudantes. Utiliza-se do sistema avaliativo apenas para atribuir notas, sem a preocupação de identificar problemas e propor soluções criativas, individuais ou coletivas de problemas relacionadas ao ensino-aprendizagem, a desmotivação, a relação professor/aluno e, o envolvimento dos pais ao

ambiente e vida escolar dos filhos.

Nos cursos de formação de professores, também, essa realidade também não é diferente, muitas vezes, as atividades de ensino aprendizagem são estressantes: preocupa-se com ministrar de conteúdos e teorias, aplicação de provas ou demais atividades de cunho meramente avaliativo, sem ser levado em consideração o estudante como o sujeito principal do processo de ensino-aprendizagem. Inexiste o compromisso de práticas de identificação e resolução de problemas relacionado à docência, ao ensino-aprendizagem, administração e gestão de conteúdos, o planejamento e o desenvolvimento de métodos e estratégias que visem a facilitar o processo de ensino aprendizagem e com o uso criativo de novas tecnologias ao ensino. Não há qualquer estimulo, iniciativa ou tentativa de se fazer algo diferente do que já tem sido realizado há séculos em sala de aula: conteúdos, aulas expositivas (quando existem), trabalhos, provas, artigos etc. A desvalorização aliado à desmotivação com a profissão tem agravado ainda mais esta situação, pois os jovens, não querem ou acabam sendo desalentados, por conta da realidade que se apresenta nas universidades e nas escolas da educação básica. A carreira docente tem sido um calvário que poucos, muitas vezes por falta de aptidão ou outras opções, resolvem seguir.

Apesar de todas as condições desmotivadoras a maioria das crianças e adolescentes do 6.º e do 7.º anos do turno matutino, de forma consciente ou inconsciente, a escolarização ainda é garantia futura de bons empregos e de uma “vida melhor”. A desmotivação aos estudos também podem estar relacionadas às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, conforme nota-se no Gráfico 2 abaixo:

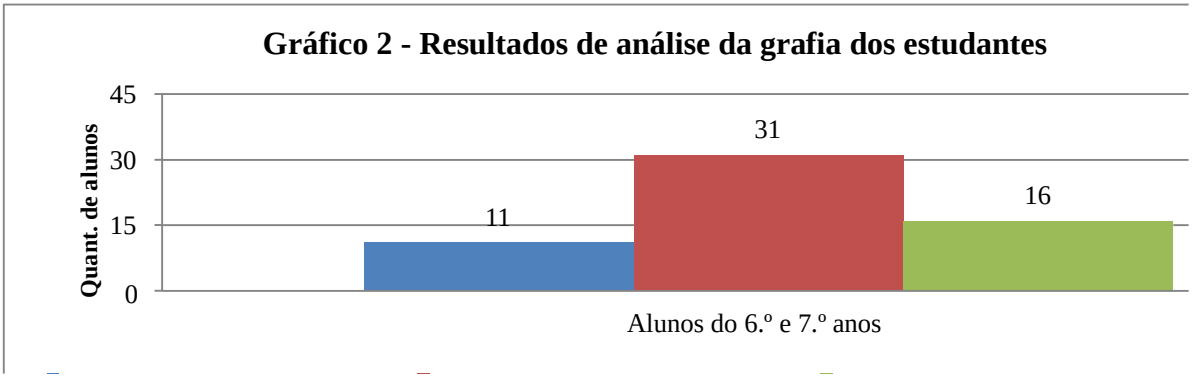
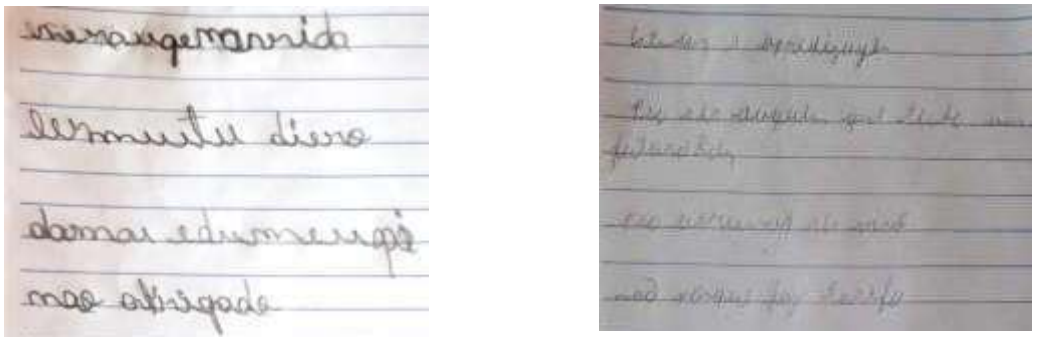


Foto: Fonte: Resultado de um pequeno questionário aplicado em sala de aula. Acervo: Coordenação do PIBID de História UEG – Câmpus Morrinhos.

Através de uma análise das respostas e da grafia de um total de 58 estudantes foi possível perceber que apenas 16, aparentemente, não tinham grandes deficiências na escrita; 31 apresentaram dificuldades médias de escrita e de organização das ideias e apresentavam graves erros ortográficos e de concordância; e praticamente 11 estudantes não sabiam escrever, conforme nota-se nos fragmentos abaixo:

Figuras 1 – Alunos com graves deficiências de escrita



Fonte: Resultado de um pequeno questionário aplicado em sala de aula. Acervo: Coordenação do PIBID de História UEG – Câmpus Morrinhos.

Agora como motivar estudantes a estudar no 6.º e 7.º anos que possuem graus elevados de dificuldades leitura e escrita? Por que as essas crianças e adolescentes chegam ao 6.º e 7.º anos, não sabendo os recursos básicos de letramento? O que poderia ser realizado de projetos de intervenção para se tentar resolver este problema no âmbito da Escola Campo? Existem possibilidades e condições para isto? O PIBID e a PRODOCÊNCIA como programa institucionais poderia contribuir de forma mais direta no auxilio e resolução de certos problemas de

aprendizagem na educação básica?

Embora não valorizado conforme deveria, percebe-se que o professor da educação básica tem um o papel fundamental em sala de aula é essencial. Ele pode estimular ou desencorajar o estudante a buscar o conhecimento e a valorizar a importância do ensino-aprendizagem na sua vida.

Considerações Finais

Apesar de todas as limitações acredito que a participação dos bolsistas ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID) proporcionou experiências enriquecedoras que lhes possibilitaram oportunidades de entender, agora como licenciandos, como é complexo o processo de ensino-aprendizagem, de olhar de diferentes pontos o cenário da educação básica e entender os desafios a serem enfrentados. Ao mesmo tempo leva-nos a refletir em relação à nossa prática docente, desde o início da formação docente, nos cursos de graduação ocorre um acúmulo de atividades paralelas. No caso dos bolsistas do PIBID não foi diferente, alguns além das atividades escolares no curso de graduação, o trabalho impedia-os de dedicar de forma mais exclusiva às atividades do projeto.

Ou seja, desde o início da formação docente, estimula-se o envolvimento em várias atividades, muitas vezes, desconexas em que as práticas do ensino aprendizagem deixam de ser valorizadas em detrimento de uma formação teórica e de supostas práticas de pesquisas específicas, muitas vezes, muito segmentada do conhecimento. Ou seja, não se forma professores de História, Pedagogia, Geografia, Português, Biologia, Matemática etc., mas, “historiadores”, “educadores”, “geógrafos”, “literatos”, biólogos “matemáticos” etc. A formação docente fica em um segundo ou terceiro plano. Como este modelo seria possível formar professores que saibam interagir, pensar, refletir, identificar e propor soluções criativas e inovadoras aos problemas de ensino- aprendizagem relacionados à prática docente relacionadas ao dia-a-dia de uma sala de aula na educação básica?

Agradecimentos

Agradecemos ao fomento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da CAPES, pela bolsa. Também à Universidade Estadual de Goiás pela concessão da bolsa BIDAD.

Referências

EINSTEIN, A. **Como vejo o mundo**. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 1981.

LIRA, P. H. P. **A influência da relação professor-aluno na motivação/desmotivação da**

aprendizagem. Trabalho de T.C. do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais. Faculdade UnB Planaltina: Planaltina-DF, 2013.

Processo vivenciado no PIBID: subprojeto vinculado ao curso de História – CCSEH

Roseli Martins Tristão Maciel (PQ)*, Patrícia Cristina Viana (FM), Alexandre de Melo Kinoshita (IC), Amanda Cristina de Oliveira (IC), Cândido de Souza Neto (IC), Daniela dos Reis Souza (IC), Eduarda Camargo Rocha (IC), Hágata S. de Oliveira Alencar (IC), José Augusto da S. Ribeiro (IC), Maria Eduarda Oliveira (IC)

roselitristao@yahoo.com.br - Curso de História UEG/CCSEH - Colégio Estadual Polivalente

Resumo: O presente texto apresenta alguns aspectos, de certo modo parciais, do projeto PIBID o qual possibilita o desenvolvimento do licenciando e sua integração com professores da rede pública de ensino e com os alunos da educação básica. A implementação do subprojeto do PIBID vinculado ao Curso de História do Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH) da Universidade Estadual de Goiás, está sendo realizado no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista na cidade de Anápolis. O eixo temático principal do subprojeto é o ensino de história indígena.

Palavras-chave: PIBID; História; Escola; Bolsistas

Introdução

Inicialmente, buscou-se esclarecer na escola que os bolsistas de iniciação à docência deveriam participar das ações que evidenciassem um caráter interdisciplinar, primando pela sua condução de forma colaborativa entre a coordenadora do PIBID, a professora de história supervisora na escola e os bolsistas. Outrossim, esclareceu que o eixo direcionador do projeto é o ensino de história indígena no Brasil. Portanto, buscou-se colocar todos os envolvidos a par das finalidades e ações do subprojeto a serem desenvolvidas na universidade e na escola, informando que os bolsistas deveriam trabalhar com a professora e não assumir as suas responsabilidades de docente.

Ao contextualizar a realidade da escola traçaram-se metas e definiram- se ações, algumas pontuais e outras que envolvem processos, caracterizadas como de longo prazo. Os bolsistas do PIBID se envolveram com as atividades, encontros semanais e participação nas aulas de história da escola com orientação das professoras,

coordenadora do projeto e professora supervisora de história da escola, com atividades de observação das aulas ministradas, posteriormente de apoio pedagógico aos educandos, quando solicitados pela professora e, também, com os projetos desenvolvidos pela escola.

Em relação ao contexto da escola, espaço físico, sua organização e seu funcionamento, torna-se cada vez mais claro aos pibidianos, tratar-se de instituição educativa que se constitui também em *locus* de formação, em que vigem práticas de caráter inovador perpassadas pelo princípio freireano da ação-reflexão-ação, já outras de caráter tradicional, fixadas na transmissão- memorização-reprodução de conceitos e informações.

Conhecer a realidade é a melhor forma de inserção no contexto social, educativo e profissional. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID visa fazer frente ao, até certo ponto, desencanto com a carreira do magistério, às dificuldades emergentes na educação básica, institui- se como um dos componentes das políticas públicas educacionais mais recentes.

Resultados e Discussão

Em conformidade com a Portaria nº. 96/2013, os projetos e sub-projetos do PIBID devem abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais sobressaem: o estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares; o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo e interdisciplinar; o planejamento e desenvolvimento de atividades nos espaços formativos; a participação nas atividades de planejamento escolar; a análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; a leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos; o cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica; a elaboração, testagem, desenvolvimento e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais; a elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa e destes com a comunidade; a sistematização e registro das atividades

(BRASIL, 2013).

Assim, de acordo com o citado acima, as atividades desenvolvidas, pelo grupo, são coerentes às diferentes dimensões e os objetivos propostos pelo Programa PIBID e pelo subprojeto de história em execução. Todos nós envolvidos no projeto, temos buscado, no decorrer de sua execução, realizar ações que, processualmente, possam constituir-se em as alternativas potenciais para fortalecer a formação inicial dos graduandos e estudantes do ensino básico, considerando as conexões entre os saberes que se constroem na universidade e os saberes que cotidianamente são produzidos e se entrecruzam na unidade escolar. Estas ações estão contribuindo, também, para formar competências como: o trabalho em equipe; para desenvolver a criatividade e a criticidade dos bolsistas.

Simultaneamente, a experiência real da professora de história em exercício na educação básica, no colégio Polivalente, mostra-se muito relevante por enriquecer a formação inicial e profissional dos licenciandos em história, bolsistas do programa, uma vez que é essa docente que os coloca em contato direto com a realidade vivenciada diariamente com as séries em que leciona.

A proposta do subprojeto do PIBID de história, desenvolvida por este grupo específico, tem suas ações ancoradas principalmente na concepção de escola como instituição cuja função social é imprescindível, onde as responsabilidades e atribulações vividas no cotidiano por professores os alunos são mútuas.

Outra concepção importante que fundamenta as ações colocadas em prática pela supervisora do subprojeto, pela professora de história da escola campo e pelos bolsistas, é de aprendizagem significativa. De acordo com David Ausubel, autor da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), trata-se de uma estratégia promissora em situação formal de ensino, a qual consiste na interação não arbitrária e não literal de novos conhecimentos com conhecimentos prévios (subsunçores) relevantes (MOREIRA, 201).

O conhecimento prévio dos educandos, tanto os da escola Polivalente, quanto dos bolsistas do PIBID estão sendo reconhecidos, considerados e valorizados no processo e desenvolvimento das ações realizadas, na escola e na universidade, uma vez que eles são fundamentais para a internalização dos conceitos específicos presentes no ensino de história.

Outra concepção importante que está sendo colocada em prática na aplicação do subprojeto é da formação do professor fundamentada na ação X reflexão e na pesquisa. Em relação a concepção de história trabalhamos com a ideia de relação passado e presente, bem como, as relações entre história local e global.

As ações propostas e que estão sendo desenvolvidas buscam atender, ainda, a lei promulgada em 2008, isto é, a Lei nº 11.645, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas na educação básica. No conteúdo de ensino devem ser incluídos os vários aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos grupos étnicos africanos e dos povos indígenas.

Estudamos, discutimos e debatemos a respeito da importância de conhecer os grupos indígenas brasileiros, bem como desconstruir as concepções racistas e homogêneas que lhes dizem respeito. Isso possibilita ao grupo reconhecer, identificar e valorizar as diferenças étnicas e culturais destes povos e, ao mesmo tempo, propicia identificar as inúmeras contribuições feitas pelas diferentes etnias ao povo brasileiro de todas as regiões do país.

Todas as ações que estão sendo realizadas são ancoradas no uso de diferentes metodologias com o objetivo de identificar caminhos alternativos para trabalhar com as dificuldades detectadas pelo diagnóstico realizado na escola, sobretudo no âmbito do ensino para as relações étnico-raciais. Os pibidianos realizaram oficinas, para os alunos do ensino fundamental, sobre a diversidade dos povos indígenas, suas diferenças culturais, de costumes e as características e especificidades de cada etnia.

Os objetivos do subprojeto que estão sendo buscado em equipe, por estes autores são:

Discutir com os alunos o que é ser índio hoje;

Possibilitar uma leitura critica das representações sobre os indígenas, principalmente de documentos que foram escritos a partir de um olhar, interesses, valores, intencionalidades, permitindo aos alunos perceberem como os discursos históricos são construídos;

Possibilitar aos alunos perceberem as relações entre as imagens produzidas sobre os índios e portugueses no passado e suas ligações com o presente, no jogo das

permanências e mudanças próprias da história;

Discutir a importância de respeitar a diversidade, os direitos indígenas, a alteridade, costumes e a pluralidade de indivíduos e grupos.

Uma vez que esses povos estão espalhados em todo o país, sendo que os dados do Censo Demográfico de 2010 demonstram um Brasil indígena “mais numeroso e mais diverso” (PERRONE-MOISÉS; PIMENTEL, 2012, p. 32).

Considerações Finais

Podemos afirmar que na intersecção das práticas de ensino/aprendizagem propiciadas pelo programa PIBID se encontram múltiplas possibilidades de rupturas e de avanços no processo educativo formal, tanto do ensino superior, quanto do ensino básico. É preciso destacar, ainda a relevância do programa PIBID, como forma de aperfeiçoar a formação dos futuros professores de história, de fazê-los refletir sobre as condições reais de trabalho do professor, da situação física de cada escola, da realidade do público a qual ela serve, das possibilidades objetivas que esta oferece para concretizar no cotidiano da sala de aula o processo ensino-aprendizagem.

Consideramos que a execução do subprojeto de história do PIBID contribui, ainda que modestamente, para que os estudantes da graduação em história do CCSEH e do ensino fundamental do período vespertino do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, possam desconstruir os estereótipos e preconceitos que historicamente foram impostos aos povos indígenas, bem como, possam construir novas interpretações não mais baseadas em representações depreciativas dos grupos indígenas. Representações essas que sejam fundamentadas nos conhecimentos mais recentes das Ciências Humanas que reconhecem suas diferenças mas principalmente as lutas que eles empreenderam e empreendem para conseguirem a sobrevivência física e cultural.

Agradecimentos

À Capes e à UEG (BIDAD) pelo apoio financeiro.

Referências

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.645.* Brasília. 2008.

BRASIL. *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013*. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AAprovaRegulamentoPIBI.pdf. Acesso em: 4 ago. 2013.

MOREIRA, MA. La Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporânea. *Rev Iberoam Educac Mat* [Internet].2012.from:http://www.fisem.org/www/union/revistas/2012/31/archivo_5_de_volumen_31.pdfvolumen_31.pdf.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz & PIMENTEL, Spensy. *Um Brasil mais diverso. In Carta Fundamental: a Revista do Professor.* São Paulo: Editora Confiança Ltada, outubro de 2012.

SUBPROJETO PIBID DE MATEMÁTICA: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DO CONCEITO DE POLÍGONOS

Maria Marta da Silva* (PQ) – profmariamarta@hotmail.com, Wemilly Alexandrino Machado (IC), Luisa Fernandes Almeida (IC), Matheus Pereira da Silva (IC)

Universidade Estadual de Goiás – Campus Quirinópolis.

Resumo: Este trabalho é o recorte de uma atividade desenvolvida pelo Subprojeto Pibid de Matemática da UEG-Quirinópolis que possuía como objetivo permitir a apropriação do conceito matemático de polígonos. Planejamos e desenvolvemos com alunos do ensino fundamental II da Escola Parceira uma situação desencadeadora de aprendizagem que envolvia vídeos que contavam a síntese histórica do referido conceito, rodas de conversa e pinturas de telas. Tal situação possuía como problema desencadeador a necessidade de entender como tal conceito matemático foi criado e organizado ao longo da historia humana. Nossos resultados nos levam à compreensão de que atividades de ensino de conceitos matemáticos organizadas de forma em que eles sejam protagonistas de seus aprendizados, que não foquem somente na aparência fenomênica dos conceitos matemáticos, ou seja, alicerçados nos pressupostos teórico-metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino permitem que os alunos se apropriem dos nexos internos dos conceitos matemáticos ensinados na educação básica, ou seja, que entendam que os conceitos matemáticos são objetos do conhecimento humano.

Palavras-chave: O ensino de Geometria. Formação inicial de professores de Matemática. Ensino de Matemática na Educação Básica. Organização do ensino.

Introdução

A matemática se tornou a disciplina vilã da educação escolar. Teoremas, fórmulas e postulados aprendidos de forma mecânica não são suficientes para a construção do pensamento matemático e desenvolvimento da capacidade de solucionar situações problemas. Desta maneira, se faz necessário repensar sobre a práxis pedagógica, ou seja, se faz necessário por parte do professor outra organização do ensino da matemática. Assim, “A busca da organização do ensino [...] é que constitui a atividade do professor, mais especificamente a atividade de ensino (MOURA et al, 2010, p.89).

Sabe-se que o ensino nas escolas é pautado no tradicionalismo conteudista no qual os alunos são meros expectadores mostrando o quanto é distante do ideal que seria propiciar ao sujeito o seu desenvolvimento. Na contramão dessa perspectiva de ensino optamos por uma que valoriza a ideia de que o professor é o responsável pela

organização do ensino e que também tal processo deva ser intencional. Dessa forma, promovemos atividades de ensino sustentadas teoricamente e metodologicamente nas atividades orientadoras de ensino Moura e outros (2010).

Tais atividades são construídas em um espaço de aprendizagem singular: o Subprojeto PIBID de Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Campus Quirinópolis, e o mesmo possui como escola parceira a Escola Municipal professora Zelsani. As atividades que permearão esse trabalho foram desenvolvidas em turmas de 6° ano do ensino fundamental, cujo objetivo foi o de criar situações que permitissem que os alunos se apropriassem do conceito matemático de polígonos. Tivemos a preocupação para que essas atividades não se fundamentassem somente no aspecto lúdico, mas que fosse além, que permitisse a apropriação teórica do conceito, consentindo que todos os sujeitos envolvidos vissem os conceitos matemáticos como produto do conhecimento humano.

O trabalho em sala de aula foi organizado tendo como primeira etapa a síntese histórica do conceito de polígonos explicitando as necessidades humanas ao longo do tempo que levaram à construção do referido conceito. A segunda etapa, a situação desencadeadora de ensino na qual os alunos são estimulados a resolverem uma situação matemática planejada. A última etapa da atividade, a síntese coletiva é o momento em que mediados pelo professor, os alunos chegam a compreensão do conceito, etapa essa materializada na pintura das telas.

Material e Métodos

PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE	
Sequência das ações	**Desenvolvimento**

Síntese histórica do conceito	Alicerçados na importância de se conhecer como se deu realmente o surgimento do conceito a ser estudado valorizamos sobremaneira a síntese histórica do conceito, mesmo acreditando ser impossível reconstruir toda a história pela qual nossa espécie passou para criar um conceito matemático. Entretanto, é possível refazer o caminho lógico percorrido pelo homem, sendo que isso significa, segundo Sousa, Panossian e Cedro (2004, p. 11) que "[...] a história do conceito deve ser vista não como ilustradora do que deve ser ensinada, mas sim como o verdadeiro balizador das atividades educativas." Alicerçados nessas premissas teóricas, elaboramos primeiramente uma síntese histórica do conceito de polígonos, afinal tal síntese, segundo Moura (2010, p.103) "deve explicitar a necessidade que levou a humanidade a construção do referido conceito". A partir dessa SHC desenvolvemos nossa DAS.
Situação Desencadeadora da Aprendizagem	Como SDA elaboramos um vídeo que mostrasse que desde a era pré- histórica o homem observava o céu e admirava a sua beleza, e ao mesmo tempo que o homem primitivo olhava e comtemplava o céu, ele registrava o que via nas paredes das grutas que usava como abrigo, não apenas para observar, mas também para compreender o que se passava. Nesse registro, ele colocava as situações cotidianas, nas quais as estrelas, os astros fazem parte e de acordo com alguns historiadores; os astros celestes eram para alguns povos da era pré- histórica, tidos como deuses ou símbolos das divindades. O vídeo também mostrava que ao longo de sua vida, em suas observações cotidianas, o homem percebia as mudanças, as transformações e, com isso, percebeu que podia se utilizar das estrelas, para orientar-se em suas viagens, e a regularidade de ocorrências de vários fenômenos celestes permitiu a ele demarcar a passagem do tempo, desde então o céu vem sendo usado como mapa, calendário e relógio. O homem ao longo de sua história encanta-se com tudo isso, ao ponto de imitar o que via e era capaz de ir além do que os olhos registravam, tendo ideias, criando imagens, compondo o seu próprio céu. Durante a apresentação do vídeo aos alunos, o cenário, as personagens e o enredo propostos permitiu ao vídeo desempenhar o papel de uma SDA, pois ele estava em concordância com a síntese histórico do conceito. De acordo com Moura (2010) a SDA deve comtemplar a gênese do conceito, deve, também, contemplar a necessidade que levou a humanidade à construção do referido conceito. Assim, no desenrolar do vídeo, as personagens que representavam o homem primitivo foram percebendo que a união de várias estrelas poderiam ser comparadas com imagens de seu cotidiano e, portanto, dá origem a várias formas, formas essas que hoje denominamos de polígonos.

Síntese Coletiva	Partindo do pressuposto de que a aprendizagem deve ser a principal atividade do aluno, optamos por utilizar o vídeo como SDA com o objetivo de colocar o aluno em contato com a SHC. O vídeo ajudou-nos a revelar a temática abordada na SHC ao compor cenários desconhecidos para os alunos, situando-os no tempo histórico apresentado e trazendo para o contexto escolar realidades distantes da maioria deles. Após verem o vídeo que abordava o contexto real de como os homens pré-históricos observavam o céu e faziam suas representações, incitamo-los a uma roda de conversa para que pudéssemos intencionalmente conduzi-los a apropriação do conceito de polígonos (primeiramente os ouvimos em pequenos grupos, depois trouxemos a discussão para todo o grupo). Após isso, oferecemos a eles telas de tecido, pincéis variados e tintas guaxes de diversas cores. Pedimos a eles que representassem em tais telas o que tinham entendido e aprendido com a atividade desenvolvida.

Fonte: Elaborado pelos autores

Ao vermos a estrutura das ações por nós proposta, compreende-se que, se desejamos outra forma de aprendizagem dos conceitos matemáticos, necessitamos também de outra organização do ensino. Uma organização que não privilegie a mera transmissão de conceitos matemáticos prontos e acabados, mas que venha a valorizar a matemática como uma ciência conexa à necessidade e aos motivos dos alunos. Pensando assim, o ensino é visto como possibilitador do compartilhamento de significação, no qual, o ato de ensinar torna-se essencial (SILVA, 2018).

Resultados e Discussão

Para compreender o processo da formação docente e os caminhos que constituem a prática docente é necessário nos atinar à formação teórico-prática no que concerne à constituição da mesma. Vale salientar que não devemos considerar que a atividade teórica é menos importante que a atividade prática, ambas são mutuamente dependentes uma da outra (SANCHEZ VAZQUEZ, 2007).

Entender a práxis docente como atividade é estabelecer a união entre teoria e pratica como elemento norteador para a organização do ensino. Contudo, em muitos casos a compreensão dessa prática como componente curricular não se aponta como elemento constituinte da práxis, mas sim, em um “praticismo” ou “ativismo” no qual a efetivação da prática se dá sem a teoria. Na fuga desse praticismo nos vimos imersos em situações que nos permitiam a organização do ensino no que tange a formação do pensamento teórico sobre a atividade docente por meio das ações realizadas na

elaboração e execução das atividades de ensino acerca do conceito de polígonos. Nesse universo formativo um ponto marcante no processo de aprendizagem da docência em matemática foi o rompimento com as aulas tradicionais, pois sabe-se que um dos motivos para o fracasso no processo de ensino aprendizagem em matemática é a inadequação entre ensino e conteúdo, a metodologia do professor e o meio ao qual o aluno está inserido. Assim, segundo (SILVA, 2014, p. 134), a atividade fez com que os bolsistas em processo de aprendizagem da docência "fossem conduzidos a refletirem sobre seus modos de ação e levados a um movimento de mudança de sentido pessoal que os libertaria de modelos formativos individualistas pautados nas percepções imediatas dos fenômenos educacionais"

Assim, o professor que assume essa postura faz com que os alunos entendam que o processo de aprendizagem não é mera memorização, além de que, aulas presas em modelos tradicionais de ensino tornam os estudantes excessivamente dependentes do professor e do livro didático deixando claro mais uma vez que, o conhecimento matemático é desvinculado da realidade histórico- material em que o indivíduo se encontra inserido.

Outro elemento que constitui a práxis docente e que foi imprescindível na criação dessa atividade foi o planejamento e a organização das ações pelos envolvidos. O ato de planejar norteou nossas ações e decisões, assim, conforme Libâneo (1994, p. 222) planejar é "um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social".

Desta maneira, o planejamento torna-se fundamental para que haja organização das aulas e dos objetivos propostos no processo de ensino. Segundo Silva (2014), não se deve pensar que planejar é somente preencher fichas afim de satisfazer uma burocracia sem objetivos, mas sim, promover uma mediação intencional e planejada que, de acordo com Libâneo (1994, p.222), "é a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas".

É importante salientar que é imprescindível a preocupação com o processo de aprendizagem da docência no seio de nosso Suprojeto. Assim, o rompimento com as aulas tradicionais e o planejamento tornaram-se elementos norteadores para a constituição da atividade docente perpassando um processo de transformação de suas concepções a respeito do ensino, com base em uma organização do trabalho pedagógico.

Diante da proposta teórico-metodológica escolhida por nós, percebemos que quando os alunos compreendem o movimento pelo qual os conceitos foram se desenvolvendo, estes são motivados a investigar a realidade que estão inseridos, aproximando-se da necessidade que seus antepassados vivenciaram. Desta forma a compreensão do movimento lógico e histórico dos conceitos [...] permite que o professor trabalhe não só com o produto deste desenvolvimento conceitual, mas sim com seu processo. Tendo isso claro no movimento da parte da humanidade, terá condições de aprimorar sua atividade de ensino (SOUSA; PANOSSIAN; CEDRO, 2014, p. 131). A unicidade entre o lógico e o histórico no ensino de matemática e, consequentemente de seus conceitos, depende da compreensão do desenvolvimento histórico deste objeto do conhecimento. Ignorar momentos em que os polígonos foram usados como instrumentos para resolver situações problemas especificadamente humanas é ignorar o movimento do processo de conhecimento e encerrá-lo em si. Entretanto, não podemos negar de que há um longo caminho a percorrer em relação à compreensão do movimento lógico e histórico dos conceitos e sua consequente utilização como objeto de ensino da matemática na educação básica.

Devemos levar em consideração e de forma significativa a aprendizagem da docência pelos envolvidos no processo, pois foi no planejamento e nas ações que executamos percebemos que ensinar não é somente transmitir conteúdos de forma alienada. Com isso, concordamos com a afirmação de que seja necessária uma reorganização do trabalho docente para que o processo de ensino aprendizagem se constitua como atividade (MOURA et al, 2010). Portanto, devemos acreditar que uma perspectiva histórica para o ensino de matemática pode nos trazer boas lições. Entretanto, para isso, o olhar sobre a história deve ser conduzido por uma lógica que tenderá a reconhecer a relação entre os conceitos e a historicidade humana. Este processo de apropriação do movimento lógico e histórico dos conceitos deve necessariamente passar pela formação dos professores, possibilitando estabelecer os nexos entre os conceitos, no caso os geométricos, para que estes não sejam usados isoladamente apenas de forma técnica e empírica em sala de aula.

Considerações Finais

Nosso Subprojeto PIBID de Matemática é aqui compreendido como um espaço de aprendizagem permeado de possiblidades de organizar o ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos capaz de proporcionar a compreensão da importância do

papel do professor como organizador do ensino, despertando nos pibidianos o fundamental objetivo de nossa atividade principal – o ensino.

No decorrer de todo o desenvolvimento de nossas atividades de ensino com a escola parceira, foi possibilitado a nós a compreensão da realidade escolar e, principalmente, a construção de um conhecimento dialético, em que a teoria e a prática coincidem-se. Assim, vale ressaltar que as atividades realizadas possibilitaram o entendimento de uma outra organização do ensino de conceitos matemáticos, sendo esta possível de estabelecer a geração da atividade do estudante e do professor, cabendo a nós a função de "[...] orientar as ações apropriadas ao nível adequado do desenvolvimento do indivíduo, utilizando -se de suas ferramentas de mediação, para que favoreça o desenvolvimento das funções psicológicas dos sujeitos" (MOURA et al, 2010, p.49).

Nesse caminho, constatamos que a estrutura formativa proposta nas atividades desse Subprojeto permitiu aos sujeitos envolvidos a apropriação do conceito de polígonos, pois as atividades de ensino planejadas e desenvolvidas referem-se a um modo geral de organização dos conhecimentos matemáticos onde é possivel uma aprendizagem de forma diferente da que temos posta em nossa realidade. Tal ideia é vista como uma possiblidade de superar tanto o ensino quanto a aprendizagem da Matemática escolar que é oferecida na educação básica.

Agradecimentos

À CAPES pelo apoio financeiro.
À Universidade Estadual de Goiás pelo apoio metodológico.
Ao grupo gestor da escola-parceira – Escola Municipal Professora Zelsani – por permitir o desenvolvimento das atividades de ensino com seus alunos.

Referências

CEDRO, W.L (2018). **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórica – cultural**. Tese de Doutorado em Educação, São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, J. C. A integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico na formação de professores e a contribuição da teoria do ensino de Vasili Davidov. In: **Adeus professor, adeus professora**. LIBÃNEO, J. C. São Paulo: Cortez,

2014.

MOURA. M.O. et al. **A atividade pedagógica na teoria histórico cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis** .2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

SILVA, M. M. **Estágio Supervisionado:** o planejamento compartilhado como organizador da atividade docente. 2014. Dissertação de Mestrado, Goiânia, Programa de Mestrado em Educação Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, 2014.

_____. **A apropriação dos aspectos constituintes da atividade pedagógica por professores de matemática em formação.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás, 2018.

SOUSA, M.C.; PANOSSIAN, M. L.; CEDRO, W. L. **O lógico-histórico nas atividades de ensino**. In: SOUSA, M.C.; PANOSSIAN, M. L.; CEDRO, W. L. **Do movimento lógico e histórico à organização do ensino**: o percurso dos conceitos algébricos. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

O PIBID na formação inicial docente: a resolução de problemas, a modelagem e a ludicidade no ensino de matemática

Claudimary Moreira Silva Oliveira*(PQ), Wilker Mac Arantes Fernandes[2] (FM), Lorrainne da Silva Santos[3] (IC), Júlia Ribeiro da Silva[4] (IC), Kállita de Jesus Teixeira (IC)[5], Estéfany Francielly Silva Barbosa[6] (IC), Milena Cristina de Oliveira Rosa[7] (IC), Elivaldo Filho de Rezende Dantas[8] (IC), Márcio Vanderlei Borges Júnior[9] (IC), Fernanda Castro Pereira[10] (IC),

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Iporá, Av. R2, Qd.01; Bairro: Jardim Novo Horizonte II; CEP: 76200-000, Iporá GO; *clau.moreira@ueg.br

Resumo: Este trabalho com argumentação qualitativa analisa atividades dos bolsistas do PIBID do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás (UEG), câmpus Iporá realizadas em uma escola publica do Ensino Fundamental II. Durante três semestres os bolsistas juntamente com o supervisor e professores parceiros planejaram e realizaram atividades diversificadas (jogos, aula revisional, construções matemáticas, oficinas, etc.). Atividades estas em que se propuseram a dar condições pedagógicas para a articulação entre teoria e prática necessária a formação docente além de contribuir na aprendizagem matemática dos alunos da escola por meio uso de tendências metodológicas que têm como base o uso da metodologia de resolução de problemas, a modelagem e a ludicidade para ensinar e aprender Matemática no Ensino Fundamental
II. Com embasamento teórico em Pimenta e Lima (2008), Biembengut e Heim (2007), Alves (2012), Pólya (1977) dentre outros o objetivo geral foi identificar em que aspectos as práticas de ensino que se baseiam na metodologia de resolução de problemas, na modelagem e na ludicidade contribuem para a aprendizagem matemática dos alunos da escola e na formação profissional dos bolsistas do PIBID. Os resultados mostram que as atividades realizadas promoveram melhorias na formação matemática dos alunos participantes e na formação dos bolsistas tanto pela atuação no espaço da escola como pela formação teórica no âmbito da universidade.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino/aprendizagem de matemática. Ludicidade e ação investigativa.

Introdução

O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás (UEG), campus Iporá atuou nos anos de 2018 e 2019 em uma escola pública do Ensino Fundamental II. O grupo era formado por oito bolsistas, dois voluntários, um professor supervisor e uma coordenadora de área. Durante este tempo os acadêmicos licenciandos conheceram o espaço físico da escola campo, observaram as aulas do supervisor e dos professores de matemática parceiros na escola, ministraram aulas, tiraram dúvidas dos alunos no turno oposto, realizaram aula de nivelamento de conteúdos básicos do Ensino Fundamental.

Neste contexto esta pesquisa trata-se de um trabalho de argumentação qualitativa cujo objetivo geral foi identificar em que aspectos as práticas de ensino que se baseiam na metodologia de resolução de problemas, na modelagem e na ludicidade contribuem para a aprendizagem matemática dos alunos da escola e na formação profissional dos bolsistas do PIBID.

Nas atividades de investigação os bolsistas fizeram aulas experimentais com a utilização de estratégias didático - pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias e de diferentes recursos didáticos. Desenvolveram oficinas utilizando jogos, calculadoras e com materiais manipuláveis. As metodologias de ensino que se baseiam na resolução de problemas, na modelagem e na ludicidade foram utilizadas como parâmetros no desenvolvimento das atividades.

Além das aulas experimentais fizeram o acompanhamento, monitoria e intervenções didáticas nas aulas do Supervisor, desenvolveram aulas de nivelamento de conteúdos básicos do Ensino Fundamental II, aulas de monitoria no horário oposto, aulas de revisão de conteúdos. Realizaram oficinas utilizando calculadoras, jogos matemáticos e materiais manipuláveis.

Dentre as atividades desenvolvidas destacaram-se três conjuntos de aulas, que foram chamados subprojetos: “Modelagem Matemática - reflexões sobre a violência contra a mulher”; “A resolução de problemas – o método de Pólya” e “Os jogos educacionais e da ludicidade no ensino de matemática”.

Os resultados mostram houve melhorias na formação matemática dos alunos da escola campo que tiveram ampliados os seus horizontes matemáticos. Houve também ampliação de conhecimentos na formação dos bolsistas tanto pela atuação no espaço da escola como pela formação teórica no âmbito da universidade.

Material e Métodos

Durante três semestres os bolsistas do PIBID planejaram e desenvolveram atividades semanais de acordo com as especificidades das turmas, com a disposição conteúdos da matriz curricular e com as necessidades dos alunos de cada série. Juntamente com o professor supervisor e professores parceiros propuseram e realizaram atividades diversificadas (jogos, aula revisional, construções matemáticas, oficinas, etc.).

Cada atividade foi planejada com antecedência na ideia de que seja fundamental que o professor “elabore o planejamento das atividades para cada sala de aula, levando em conta os conteúdos a ministrar, a metodologia, os recursos e o sistema de avaliação a ser utilizado.” (ALVES, 2012, p. 36). Para planejar primeiramente os bolsistas conheceram de perto as condições de trabalho e os desafios enfrentados

pelos professores e alunos das turmas atendidas.

Enquanto se ambientavam na escola, realizaram estudos teóricos, se reuniram com coordenadora e supervisor para dialogar sobre os problemas detectados. Depois elaboraram uma sequência didática composta de um conjunto de aulas para serem desenvolvidas nas turmas, construíram os materiais didáticos e em parceria com o professor regente desenvolveram a proposta com os alunos.

Com embasamento teórico em Pimenta e Lima (2008), Biembengut e Heim (2007), Alves (2012), Pólya (1977) dentre outros, trata-se de um trabalho de argumentação qualitativa em que se buscou analisar as atividades desenvolvidas pelos bolsistas durante dois semestres. As análises se deram por meio da realização de atividades nas quais se propuseram contribuir na aprendizagem matemática dos alunos da escola por meio uso de tendências metodológicas que têm como base a resolução de problemas, a modelagem e o uso da ludicidade para ensinar e aprender Matemática no Ensino Fundamental II. Além disso, fazer a articulação entre teoria e prática necessária a formação docente.

Os instrumentos para a coleta de dados foram o diário de campo dos bolsistas com as anotações feitas nas reuniões de planejamento, na realização das atividades na escola campo e nos encontros de estudos no Laboratório de Matemática de Iporá (LEMIP). Outros instrumentos foram os arquivos as atividades feitas pelos alunos, as fotografias arquivadas pelos dos bolsistas e os seus relatórios reflexivos bimestrais.

Esta pesquisa se dividiu em cinco etapas. A primeira etapa foi o diálogo no grupo de estudo semanal, a segunda etapa foi a elaboração e execução de um conjunto de aulas chamados subprojetos, a terceira etapa foi a produção de relatórios reflexivos sobre os subprojetos desenvolvidos, a quarta etapa foi a culminância e a quinta etapa o momento dialógico. Tais etapas serão descritas e discutidas a seguir.

Resultados e Discussão

Por questões de organização didática e de metodologia esta pesquisa se deu em cinco etapas. Estas etapas foram importantes para que os bolsistas compreendessem as subdivisões de um projeto de investigação científica desde a sua elaboração iniciada com os estudos teóricos introdutórios, delimitação do tema, elaboração da questão a ser investigada, determinação dos objetivos, elaboração da

metodologia e dos instrumentos até a coleta e análise de dados e produção do artigo com os resultados finais.

A primeira etapa - o diálogo no grupo de estudo semanal: Nesta etapa os encontros aconteceram no Laboratório de Ensino de Matemática (LEMIP) da UEG, campus Iporá com a análise em linhas gerais, dos aspectos relacionados às metodologias de ensino, recursos didáticos e ao trabalho do professor. Outros estudos foram sobre pesquisa e metodologia científica e normas da ABNT.

Concomitante aos estudos teóricos realizados no câmpus aconteceu na escola campo o período de ambientação. Durante este período de reconhecimento do espaço educacional os acadêmicos foram orientados em relação a aspectos relevantes do cotidiano escolar e do trabalho do professor.

A segunda etapa - a elaboração e execução de um conjunto de aulas chamados subprojetos: Esta foi uma fase importante, quando aconteceu a elaboração e execução na escola, de um conjunto de aulas chamados subprojetos: “Modelagem matemática – reflexões sobre a violência contra a mulher”; “Resolução de problemas – o método de Pólya” e o “Os jogos educacionais e da ludicidade no ensino de matemática”.

No subprojeto intitulado “Modelagem matemática - reflexões sobre a violência contra a mulher” o trabalho partiu do fato de que ensino de Matemática, ao longo dos anos, vem passando por diversas transformações, buscando atender às exigências e necessidades de cada época. Para atender as exigências atuais, observa-se a necessidade de um tipo de ensino que promova educação matemática que permita aos estudantes aprenderem os conteúdos e por meio dos conhecimentos construídos possam se desenvolver criticamente. (BIEMBENGUT E HEIN, 2007).

O tema social escolhido foi “Violência contra a Mulher”, isto porque, este é um problema que permeia todos os espaços da sociedade. A modelagem foi a metodologia de ensino escolhida porque permite “[…] um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio da matemática, situações oriundas de outras áreas da realidade.”(BASSANEZI, 2009, p. 16).

O objetivo foi analisar criticamente a *violência contra mulher* na sociedade atual e identificar contribuições do uso da modelagem como recursos metodológicos na aprendizagem matemática e na formação crítica dos alunos. A Matemática está inserida nos mais diversos contextos da vida real e conforme destaca Biembengut e Hein (2009, p. 9), “a matemática, alicerce de quase todas as áreas do conhecimento é dotada de uma

arquitetura que permite desenvolver os níveis cognitivos e criativos, tem sua utilização defendida nos mais diversos graus de escolaridade".

O subprojeto "A resolução de problemas – o método de Pólya" foi um dos conjuntos de aulas pensados porque durante o período de ambientação os bolsistas perceberam que muitos discentes têm dificuldade para resolver problemas simples de matemática. Não conseguem interpretar enunciados de questões lógicas e assim não tem como elaborar estratégias para resolverem os problemas.

A partir desta problemática realizou um estudo do livro "A arte de Resolver Problemas" de George Pólya e elaborou-se uma proposta que teve como base as etapas de resolução de um problema propostas pelo autor. Neste conjunto de aulas o objetivo foi utilizar o método de resolução de problemas para melhorar a aprendizagem matemática dos alunos referentes a leituras e análise de problemas e elaboração de estratégias de resolução dos mesmos. A calculadora foi utilizada como um instrumento para agilizar cálculos e construir estratégias de resoluções.

As atividades se desenvolveram com a ideia de que assim como o professor os alunos devem identificar as etapas destacadas por Pólya para a resolução de um problema. Entender a situação em questão identificando: Qual é a incógnita? Quais são os dados? Quais são as condições? Planejar a resolução de um problema e resolvê-lo. E finalmente ser capaz de realizar a verificação da resposta encontrada fazendo um retrospecto da estratégia e resolução feita (PÓLYA, 1977).

O subprojeto "Os jogos educacionais e da ludicidade no ensino de matemática." partiu do fato de que o desinteresse dos alunos prejudicava suas aprendizagens e incomodava professores e gestores da escola. Durante as observações realizadas em algumas turmas percebeu-se que durante a exploração dos conteúdos logo depois de alguns minutos a atenção se dispersou, os alunos mudavam o foco rapidamente e os resultados das aulas eram pouco produtivos. Comportamentos como estes foram mais frequentes quando os conteúdos foram ministrados em aulas estritamente expositivas e/ou com listas que continham grande número de exercícios para serem resolvidos.

Diante desta realidade e após os estudos teóricos feitos sobre o uso de jogos, de objetos e de estratégias lúdicas como recurso pedagógico surgiu a indagação: Como trabalhar matemática com jogos de forma produtiva e inovadora, mudando o cotidiano escolar e incentivando os alunos a se interessarem na matemática? Foi então a curiosidade e a afirmação de Alves (2012, p. 42) "É brincando que a gente se educa

e aprende. Alguns, ouvindo isso, pensam que quero tornar a educação coisa fácil. Coitados! Não sabem o que brincar! Brinquedo fácil não tem graça. Brinquedo para ser brinquedo tem de ter um desafio" que motivaram os bolsistas do PIBID juntamente à coordenadora de área e ao professor supervisor a elaborarem um plano de atividades lúdicas experimentais com o propósito de tornar as aulas mais dinâmicas, despertar o interesse dos alunos para os conteúdos matemáticos curriculares e que se produzissem melhores resultados em aprendizagem.

A terceira etapa - produção de relatórios reflexivos sobre os subprojetos desenvolvidos. Nesta fase os bolsistas produziram relatórios reflexivos sobre os subprojetos ou conjunto de aulas desenvolvidas. Em suas produções em forma de artigo os bolsistas fizeram o relato das ações desenvolvidas analisando as contribuições das suas ações na aprendizagem dos alunos da escola e em suas próprias aprendizagens profissionais. Dentre as produções estiveram os relatórios bimestrais e os artigos produzidos.

A quarta etapa – culminância: Como atividade de culminância os bolsistas participaram de uma mostra pedagógica em que planejada e organizada pelo Centro Regional Pedagógico (CRE) de Iporá GO para todos os diretores e coordenadores da regional de educação do município. O subprojeto do PIBID de matemática foi escolhido como modelo de boas práticas educacionais para o ensino de matemática. *A quinta etapa - momento dialógico:* Concluindo o projeto realizaram-se encontros chamados momentos de dialógicos com os participantes sobre as possibilidades de uso de metodologias e recursos didáticos alternativos e jogos educacionais, para o ensino de matemática. Por meio das atividades e do debate, buscou-se identificar aspectos as metodologias de ensino, bem como os recursos didáticos utilizados pelos professores contribuíram para a aprendizagem matemática dos alunos da escola e para a formação profissional docente dos bolsistas.

Resultados

Sobre a modelagem e o tema violência contra a mulher o bolsistas descreveram em seu relatório que a metodologia utilizada foi importante, por ser uma proposta dinâmica que consiste em transformar situações reais em problemas matemáticos e permitir que os alunos despertem suas capacidades e criatividades para as resoluções destes problemas. Destacou-se ainda que a modelagem contribuiu para a formação

crítica do grupo por meio dos estudos feitos sobre o tema abordado “a violência contra a mulher”. Isto está de acordo com Bassanezzi (2009, p.24) “a modelagem consiste, essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual”.

Os conteúdos matemáticos explorados por meio dos modelos elaborados na realização de uma pesquisa estatística, coleta de dados, construções de tabelas e gráficos serviram para que houvesse construção de conhecimentos matemáticos assim como aprendizagens sobre o tema abordado. Para Biembengut e Hein (2007) na elaboração de um modelo além de conhecimento de matemática, o modelador precisa ter intuição e criatividade para interpretar o contexto a ser estudado, saber identificar que conteúdo matemático melhor se adapta e ser criativo no uso da ludicidade. Desta forma, os modelos matemáticos constituíram uma ferramenta útil na conscientização tanto de alunos quanto de bolsistas enquanto sujeitos das suas próprias ações.

A formação docente foi ampliada assim como suas formações pessoais e individuais. Isto foi perceptível ao afirmarem que quando deram início a esta proposta imaginavam que os dados sobre o feminicídio e a violência contra as mulheres eram alarmantes, mas não tinham ideia do quanto é grave a situação enfrentada por muitas mulheres inclusive na cidade de Iporá. Ficaram sensibilizados com a realidade escancarada e com a no sentimento de responsabilidade em tomar atitude práticas e efetivas diante de um assunto tão delicado.

Sobre o uso dos jogos educacionais e da ludicidade os bolsistas destacaram que resultados mostram que a utilização de materiais manipuláveis colabora no processo de ensino aprendizagem em vários aspectos. Ao utilizar recursos que permitem o manuseio dos alunos para se ensinar matemática, à ideia do ensino é acrescentado o estímulo do desafio, da competição e da ludicidade, despertando o interesse e o desejo de aprender os conteúdos. Para Masseto (200, p. 144):

> Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento, do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem não uma ponte estática, mas uma ponte 'rolante', que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Nesta perspectiva os bolsistas destacaram que a proposta de trabalho propiciou um ambiente atrativo que deu oportunidade para o aluno construir seus conhecimentos

com auxílio o auxílio e mediação do professor. Assim as atividades do subprojeto tornaram as aulas mais dinâmicas e atrativas além de possibilitar aos alunos construírem conceitos matemáticos por meio das experiências pessoais e assim chegar à diferentes formas de representações geométricas, numéricas e algébricas.

Deu-se a oportunidade para que a atividade mental acontecesse a partir dos objetivos previstos para cada ação planejada. O trabalho se realizou respeitando o nível em que os alunos se encontravam o tempo de duração da atividade, para que seja possíveis a ação, exploração e reelaboração.

Os resultados indicam que o trabalho que os bolsistas realizaram neste subprojeto representou uma oportunidade de formação em que assumiram papel ativo na construção de saberes docentes por meio do confronto com a realidade, possibilitando assim refletirem sobre a função do professor e sobre os desafios vivenciados na profissão. Assim a atuação como bolsista representou oportunidade de reflexão sobre a profissão de professor por meio da prática na escola campo e dos estudos teóricos realizados. Além de provocar o sentimento de corresponsabilidade na luta por melhorias na Educação Matemática.

Sobre a metodologia de resolução de problemas de George Pólya de acordo com os bolsistas, possibilitou o aperfeiçoamento de habilidades nos alunos que podem ser desenvolvidas e aprimoradas por meio de atividades investigativas. Dentre essas habilidades, destaca-se a ampliação das suas linguagens matemáticas, a capacidade de expor ideias relacionadas à solução de problemas, a aquisição de capacidade de elaboração de estratégias para resolução de problemas e compreensão de relações entre os conteúdos estudados em sala de aula e problemas da vida cotidiana (PÓLYA, 1977).

Outras habilidades foram estimuladas como, por exemplo, a capacidade de concentração, perseverança, raciocínio e criatividade. Promoveu-se, ainda, a interação entre os alunos e entre alunos e professor, compreensão de regras e estimulo às percepções visuais e espaciais e de formação de conceitos.

Assim, pode se afirmar que como sugere Pimenta e Lima (2008), a participação dos futuros professores como bolsista do PIBID representou um momento importante em suas formações se constituindo de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica em relação à profissão e a função docente visto que, por meio delas, construir conhecimentos indispensáveis à formação profissional docente. “Investigando com os

alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também princípio formativo na docência.” (PIMENTA & LIMA, 2008, p. 17).

Em todas as etapas a coparticipação e a cooperação entre coordenador de área, professor supervisor e bolsistas foi essencial tanto para a, aprendizagem dos acadêmicos quanto para coordenador, supervisor e professores parceiros. Ambos aprenderam uns com os outros na troca de experiência ao estudar, planejar e realizar práticas pedagógicas desafiadoras e inovadoras que enriqueceram as aulas de matemática. Isto tornou a escola um espaço dinâmico que em movimento, desta forma, o PIBID serviu também como espaço de observação também para os professores de outras áreas.

Considerações Finais

O subprojeto do PIBID do Curso de Licenciatura em Matemática contribuiu efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino na escola campo. Os bolsistas que desenvolveram ali, atividades diferentes da rotina de sala de aula.

A docência coparticipativa entre acadêmicos, supervisor e professores parceiros propiciou formação para ambas as partes, assim como para os alunos da escola. Os bolsistas e supervisores puderam aprender uns com os outros por meio da troca de experiências enriqueceu os conhecimentos profissionais de ambas as partes.

O professor da atualidade precisa estar aberto para novas aprendizagens e para desenvolver habilidades e competências profissionais que sejam eficientes e suficientes para atender as demandas da sociedade contemporânea. Logo o ensino precisa se basear em práticas que se ancoram no questionamento, problematização e no desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. Na escola campo, os resultados mostram que a promoção de aulas de reforço/complementação de conteúdo, oficinas de conteúdos oportunizou aos alunos a revisão de conceitos e a oportunidade de tirar dúvidas e construir novos conteúdos de matemática. Nesse momento a retomada e revisão de conteúdos já trabalhados em sala de aula, por meio de um trabalho diferenciado com a utilização de recursos e metodologias variadas, tais como, jogos, materiais manipuláveis, resolução de problemas, modelagem matemática e propiciaram que fossem ampliados os horizontes matemáticos tanto dos alunos

quantos dos bolsistas e professores envolvidos.

O ato de ensinar trouxe contribuições à reflexão, a argumentação e a construção de novas aprendizagens para os bolsistas e ao mesmo tempo desenvolveu consciência da necessidade de corresponsabilizar pela construção do conhecimento matemático individual e coletivo. Neste processo os futuros professores foram se formando pelas suas próprias atuações e ainda tiveram oportunidade para construir novas práticas pedagógicas na escola em que atuaram.

Agradecimentos

À CAPES e à UEG (BIDAD) pelo fomento.

Referências

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A ludicidade e o ensino da matemática:** uma prática possível. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática:** uma nova estratégia. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem matemática no ensino**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BIEMBENGUT, M. S. 30 Anos de modelagem matemática na educação brasileira: das propostas primeiras às propostas atuais. In: **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.2, n.2, p.7-32, jul. 2009.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T e BEHRENS Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000, p.133-173.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008

PÓLYA, G.; **A arte de Resolver Problemas**. Rio de Janeiro: Editora Interciência Ltda., 1977.

ANTIGOS MÉTODOS DE MULTIPLICAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA.

Deusaguimar Divino da Silva* (PQ), deusaguimar@gmail.com, Ana Beatriz Duarte Oliveira (ID), Eduarda Cristina de Oliveira (ID), Jonnatan Amaral Oliveira (ID), Luiz Fernando de Souza Furtado (ID), Luiz Fernando Ribeiro Almeida (ID), Rodrigo Matias Evangelista (ID), Samara de Souza Dourado (ID).

Rodovia Go-418, Km-01 Bairro: Alto da Boa Vista CEP: 76270-000 Cidade: Jussara - GO

Resumo: Ao longo da História da Matemática diversos povos desenvolveram métodos diferentes para poderem trabalhar com a matemática, muitos deles surgiram da necessidade do homem em realizar operações matemáticas, sejam elas adição, multiplicação ou divisão. Nesse trabalho apresentaremos três métodos, o indiano, o chinês e o egípcio para efetuar multiplicação de números inteiros, com eles, esses povos de diferentes regiões puderam resolver problemas que evolviam a multiplicação de grandes números, cada um mostrando suas respectivas praticidades. Esses métodos foram apresentados para alunos do nono ano do ensino fundamental, mostrando a eles como eram realizadas as multiplicações nos tempos antigos, levando assim, a eles um breve conhecimento da História da Matemática. Tivemos a oportunidade de apresentar alguns exemplos de como podemos utilizar os métodos utilizados, e também de proporcionar aos alunos a oportunidade de realizar algumas multiplicações. Por fim, esse trabalho busca também incentivar os alunos a estudarem a História da Matemática para adquirirem conhecimentos de como ela se desenvolveu ao longo do tempo.

Palavras-chave: História da Matemática, Ensino, Operações Matemática.

Introdução

Esse trabalho apresenta os resultados de uma atividade desenvolvida pelos bolsistas do subprojeto de Matemática no Campus Jussara do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID. Essa atividade consiste em apresentar a alunos do ensino fundamental alguns métodos antigos de multiplicação. Os objetivos dessa atividade são despertar nos alunos o interesse pela matemática, revisar a tabuada, apresentar processos históricos do desenvolvimento da matemática e contribuir para a melhoria no processo de ensino aprendizagem.

Foram apresentados os métodos, em seguida fizeram comparações com os métodos atuais de multiplicação, possibilitado aos alunos comparar e conhecer como funciona a aritmética que evolve cada método. Os alunos puderam testar multiplicando números em seus cadernos e discutindo o resultado e a praticidade de cada modo de multiplicar, qual é melhor em determinada situação e sobre qual eles mais gostaram. Com apresentação de métodos históricos de multiplicações esperamos que os estudantes melhorem ainda mais seu desempenho em matemática.

Material e Métodos

Os Bolsistas do PIBID mostraram os métodos da multiplicação no Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás, Unidade Maria Tereza Garcia Neta Bento, para alunos do nono ano do ensino fundamental. Foram utilizaram retroprojetor, e explicaram alguns métodos de multiplicação da antiguidade, pediram que os alunos efetuassem cálculos utilizando os métodos. Foram apresentados os métodos, Indiano, Chinês e Egípcio. Foi proveitoso, pois os alunos ficaram surpresos com o pensamento usados pelos povos da antiguidade ao resolver as multiplicações.

Resultados e Discussão

A seguir apresentaremos alguns métodos de multiplicação e relatos de como foram trabalhados em sala de aula e também alguns resultados.

MÉTODO INDIANO DE MULTIPLICAÇÃO

Na antiguidade, quando os povos antigos ainda não tinham criado à calculadora ou qualquer tecnologia para calcular, as pessoas sentiram necessidade de criar maneiras de obter o resultado de determinadas operações. Uma dessas operações era a multiplicação.

Quando se expandiu na Europa Medieval os processos de calcular operações de forma escrita em papel, surgiram vários métodos de multiplicação e um deles foi a Gelosia.

Gelosia é um método de efetuar multiplicação que tem indícios de surgimento na índia, pois aparece num comentário sobre o *Lilävati* e em outros trabalhos Hindus. Ele também se tornou o um dos favoritos dos árabes, e por eles o método chegou à Europa Ocidental.

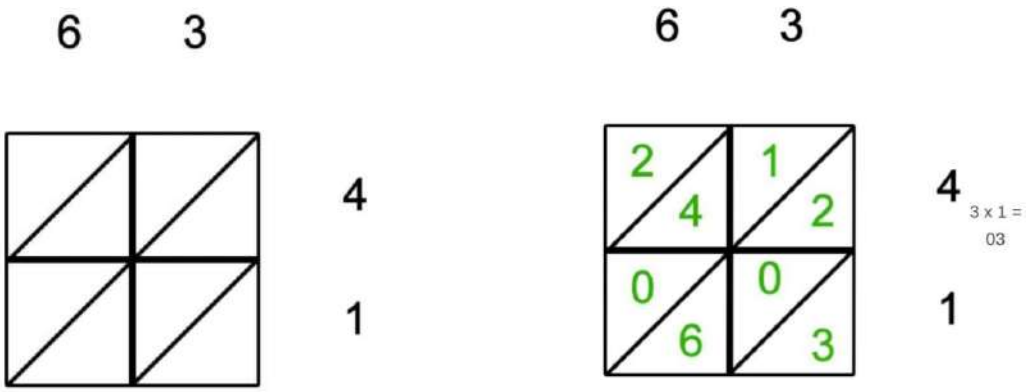
Esse método consiste em efetuar multiplicações de números com mais de dois dígitos, através de uma tabela com filas horizontais e oblíquas. Também são dispostos os números que se deseja multiplicar horizontalmente e verticalmente pelo lado de fora da tabela. Após é só multiplicar os algarismos da horizontal pela vertical e fazer a soma dos valores correspondentes. A soma é realizada da direita para a esquerda e o resultado é lido da esquerda para a direita.

Para facilitar o entendimento, vejamos o seguinte exemplo:

Exemplo1: José tem 63 sacos, com 41 kg de arroz em cada um. Quantos quilos de arroz tem José ao todo?

Resposta: Para resolver esse problema é necessário fazer a multiplicação de 63 por 41. Logo, temos:

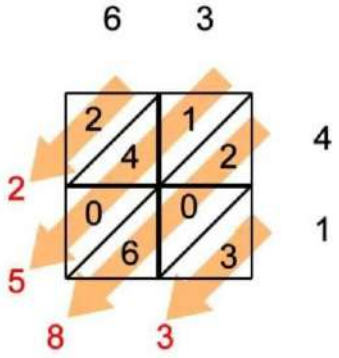
Passo 1: Neste passo foi criado uma tabela com linhas horizontais e oblíquas, e pelo lado de fora da tabela colocaram os algarismos a ser multiplicado.



Passo 2: Agora é só fazer a multiplicação dos números da horizontal pelos números da vertical, 6x4= 24, 3x4=12, 6x1=06 e 3x1=03.

Passo 3: Neste passo terá que somar as diagonais, marcando o resultado na

extremidade inferior da tabela .



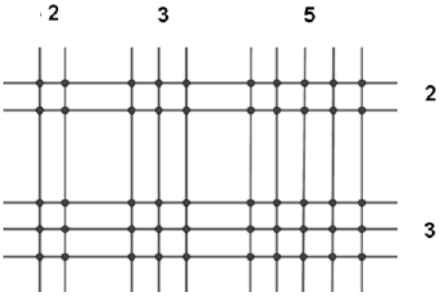
Se a soma das diagonais produzir um número de **dois algarismos**, registra- se apenas a unidade e adiciona-se o algarismo das dezenas aos números da próxima diagonal.

Passo 5: Para concluir, é só apenas ler os números da extremidade inferior, da esquerda para direita. Logo temos que José tem 2583 kg de arroz, pois 63x41=2583.

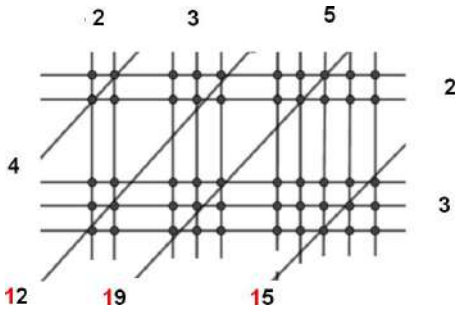
Com esse método os alunos podem revisar a tabuada de multiplicação, pois é necessária a utilização de multiplicação de números com um algarismo.

MÉTODO CHINÊS DE MULTIPLICAÇÃO

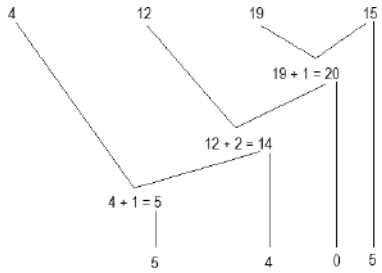
Os chineses utilizavam um método para multiplicar que consistia na utilização de varetas confeccionadas com bambu, metal ou outro material que possibilitasse a construção do método. As varetas eram dispostas na vertical e outras eram sobrepostas a estas na horizontal. Na vertical as varetas reapresentam da esquerda para a direita e as horizontais de baixo para cima as unidades, dezenas, centenas e assim por diante, veja figura abaixo a representação da multiplicação de 235 por 23:



Os pontos de intersecção das varetas deverão ser contados da esquerda para direita em diagonal conforme a ilustração na figura abaixo. Se o resultado da soma for maior que nove, some o valor da dezena na próxima diagonal.



Na figura acima está o esquema para a multiplicação dos números 235 por 23, para descobrir o resultado desse produto, devemos somar os valores obtidos nas diagonais da direita para a esquerda em seguida seguir o esquema abaixo:



O resultado da multiplicação de 235 por 23 será o número 5405 que são os algarismos que aparece na ultima linha do esquema acima

O MÉTODO EGÍPCIO

O método egípcio de multiplicar usando dois números naturais é remoto, que pendura ao longo do tempo, tendo origem no Egito Antigo. Onde recebeu o nome de duplicação e mediação. Esse método apresenta duas variantes, sendo a primeira chamada de multiplicação egípcia e, a segunda, multiplicação Russa.

Ao apresentar esse método ao nono ano do ensino fundamental, em uma

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

oficina de multiplicação no CEPMG (Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás), os alunos abriram a mente para novas possiblidades de multiplicar, e de uma forma bem simples e eficaz. Eles ficaram curiosos à cerca desse conhecimento que adquiriram na oficina, despertando um grande interesse pela história da matemática e, a sua real importância para entender a matemática de hoje.

Sobre o método egípcio, nota-se que os cálculos são feitos a partir de sucessivas multiplicações por dois nas duas colunas, onde cada número ficará em uma coluna, respectivamente.

Exemplo1: Vamos fazer a multiplicação de 36 X 12. Veja a seguir:

1	12
2	24
4	48
8	96
16	192
32	384

A primeira linha da primeira coluna, sempre se iniciará com o número 1. Já na segunda coluna, na primeira linha, sempre se iniciará com o segundo termo da multiplicação, considerando o 36 como primeiro termo, e o 12 como o segundo termo. Em seguida, há a multiplicação por 2 em ambas as colunas. Essas multiplicações sucessivas acontecem até o momento em que a soma de dois elementos da primeira coluna, seja igual ao valor do primeiro termo da multiplicação. No caso, se parece a multiplicação por 2, no 16, mesmo que somasse 16+8+4+2+1, o resultado seria 31, e temos que obter o valor 36, então, multiplicamos o 16 por 2, resultando 32. Agora, 32 + 4, resultam 36, que é o valor que queremos. Nisto, pegamos só os valores da segunda coluna referentes aos valores 4 e 32, isto é, que estão na mesma linha. Agora somaremos 48 + 384, sendo igual a 432, que é o valor resultante da multiplicação 36 X 12.

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

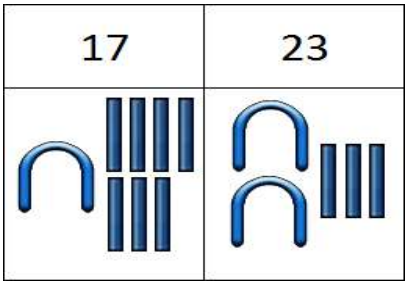
Esse método é bom para aqueles alunos que ainda sentem dificuldade com a tabuada. Aqui só é necessário saber multiplicar por 2 e somar, para chegar em uma resposta correta.

Os egípcios foram de extrema importância para o desenvolvimento gradativo e solidificado da matemática. As pirâmides são um exemplo disso, que foram construídas à sombra do perfeccionismo dos cálculos matemáticos, usando um sistema de numeração apoiado em símbolos e agrupamentos.

Esses símbolos e agrupamentos eram compostos por agrupamentos de hastes e arcos (símbolos), que representavam os números. Veja a seguir outro exemplo, para melhor elucidação.

Exemplo2: Exemplo adaptado do blog o www.obaricentrodamente.com

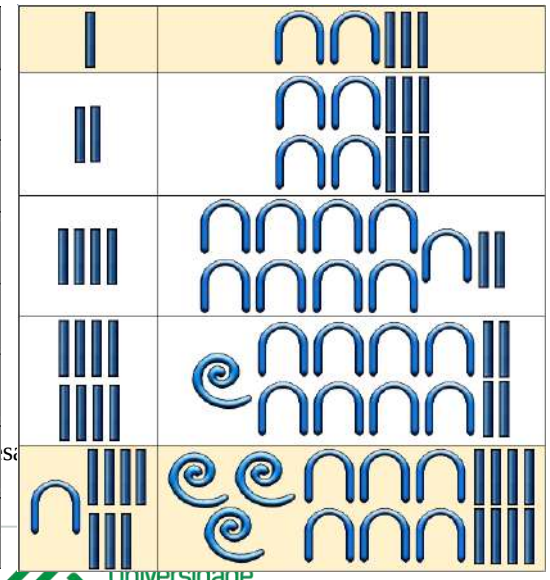
Vejamos a multiplicação de 17 por 23, usando a simbologia egípcia:



A dezena é representada pelo arco, onde duas dezenas são representadas por dois arcos, e assim sucessivamente. As unidades são representadas pelas hastes.

À seguir vejamos todos os símbolos egípcios que podem aparecer nas colunas do método de multiplicação:

Classe	Número decimal	Hieróglifo egípcio	Significado
Unidade	1		Haste/Bastão
Dezena	10		Arco de cesto/Calcanhar
Centena	100		Pergaminho/Rolo de corda
Milhar	1.000		Flor de lótus
Dez milhares	10.000		Dedo dobrado
Cem milhares	100.000		Girino/Sapo/Peixe
Milhão	1.000.000		Deus acocorado/Homem espantado



Apesar de que os símbolos mais usados são as hastes, os arcos de cesto e os pergaminhos. A didática desse método é de fácil assimilação, podendo ser colocado em prática por todos.

Nesse exemplo, também acontece à mesma lógica do primeiro exemplo. É interesse a forma como utilizavam os agrupamentos de símbolos com significados reconhecidos e padronizados. Os egípcios não levavam muito em consideração a ordem como esses símbolos se apresentavam e, naquela época realmente não importava muito, diferentemente de hoje. A aplicação dessa técnica era feita aos números inteiros, inicialmente. Após um tempo o sistema fracionário eclodiu, também no Egito Antigo, às margens do Rio Nilo, por volta de 3.000 a. c., assim como relata o próprio Boyer, autor de livros sobre a história da matemática.

Considerações Finais

A oficina sobre os métodos de multiplicações tiveram um resultado brilhante no quesito de simplificar o modo como os estudantes irão solucionar os futuros cálculos. Os conhecimentos matemáticos da antiguidade proporcionaram aos alunos refletirem sobre os novos caminhos de se obter uma resposta válida e rápida. Com isso, os bolsistas do PIBID auxiliaram os respectivos alunos a atribuírem um sentido para as clássicas questões: Por que estudar matemática? E, como facilitar o aprendizado?

O interesse dos estudos foi indescritível, e muito motivador para os profissionais da educação. E, até os alunos que sentiam dificuldades à cerca do raciocínio matemático, apresentaram uma resposta positiva em relação à proposta da oficina. O conhecimento foi absorvido pela classe de uma forma clara, divertida e com noções importantes da História da Matemática. Eles apresentaram um grande

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

interesse e dedicação ao solucionar os exercícios que propomos, sempre focando no aspecto da motivação ao estudar.

Quebrando as barreiras da impossibilidade, expandimos os horizontes dos alunos para além da história, mostrando que sempre há possibilidade de ir além das limitações impostas pelo próprio consciente. E, explorando o potencial próprio, no momento em que se abre a mente para os novos conhecimentos, mesmo os conhecimentos mais antigos, eles poderiam facilitar a forma como estudavam e compreendiam os conteúdos distintos. E, isso fará muitas histórias de sucesso emergir dentro de uma sala de aula, onde os alunos usarão a lógica e, até mesmo os métodos egípcios, para lidar com os problemas práticos do dia a dia, ao utilizar o auxilio desses conhecimentos remotos, adquiridos ao longo da jornada estudantil.

Agradecimentos

Agradecemos ao fomento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da CAPES, pela bolsa, a Universidade Estadual de Goiás, por meio da bolsa BIDAD, e ao Câmpus de Jussara por estar nos dando a oportunidade de participar desse programa, a Coordenação Institucional do PIBID na UEG pelo apoio dado a realização desse subprojeto, ao Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Unidade Maria Tereza Garcia Neta Bento por ter aberto suas portas para executarmos do subprojeto e por fim ao Departamento de Matemática do Câmpus de Jussara pelo apoio dado.

Referências

ZONZINI, Cleudiana dos Santos Feitoza, **Algoritmos de multiplicação**: uma experiência no Ensino Fundamental, Brasilia 2016: disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21399/1/2016_CleudianadosSantosFeitozaZonzini.pdf, acessado em 04 de Abril de 2019.

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

JUNIOR, Moacy Araújo De Oliveira, **O uso dos métodos egípcio, babilônico, chinês e russo no ensino da multiplicação de números naturais na escola pública**, Macapá 2015, disponível em https://www2.unifap.br/matematica/files/2017/07/o-uso-dos- métodos-egípcio-babilônico-chinês-e-russo-no-ensino-da multipliação-de-números- naturais-na-escola-pública.pdf , acessado em 04 de Abril de 2019.

KILHIAN, Kleber . **A Multiplicação Egípcia**. **O baricentro da mente**, 2015. https://www.obaricentrodamente.com/2015/02/a-multiplicacao-egipcia.html, acessado em 05 de Junho de 2019

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

A Competência Comunicativa e suas dimensões Linguística e Pedagógica na formação docente

Liliam de Oliveira*[1] (PQ) liliam.oliveira@ueg.br, Cleisa Maria Coelho Braga[2] (FM), Aline Pereira de Jesus Costa[3] (IC), Ana Clarelise da Silva Barroso[4] (IC), Guilherme Magalhães Coelho[5] (IC), Gustavo Barbosa Silva[6] (IC), Kárita Ludmilla Lima Dias[7] (IC), Larissa Gabriela dos Santos Gonçalves[8] (IC), Mathews Leles Ferreira Santos[9] (IC), Raquel Fernandes Alves[10] (IC), Romário Batista de Carvalho Filho[11] (IC), Vannessa Alves Mendes[12] (IC).

Universidade Estadual de Goiás – Campus Iporá. Centro de Educação de Jovens e Adultos Dom Bosco – Iporá/GO.

Resumo: O presente resumo expandido apresenta o trabalho realizado no PIBID de Língua Portuguesa do Campus Iporá desenvolvido em uma escola da cidade. Assim, o projeto objetivou trabalhar o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos de Ensino Médio da escola-campo e aprimorar a formação docente dos acadêmicos de PIBID e PIVID participantes do projeto. Foi trabalhado com os alunos da escola-campo atividades de reforço e recuperação em redação e gramática. Aos acadêmicos, por sua vez, além das orientações e acompanhamento da professora supervisora na escola-campo, foi oportunizado grupo de estudos com leitura de obras que tratam de Letramento, Alfabetização, Educação Linguística, Linguística Textual e Redação. Dessa forma, os Pibidianos puderam vivenciar o ambiente escolar desde a parte burocrática até a observação e prática em sala de aula, com foco na produção de material didático, aulas de reforço, correção de redações e elaboração de atividades. Com efeito, a base teórica que norteou esse projeto abarca não somente a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio e a Proposta Pedagógica Curricular da escola-campo, como também os estudos de Palma; Turazza (2014), Solé (1998), Marcuschi (2001), Giasson (1993), Travaglia (2002) e Kleiman (2004).

Palavras-chave: Educação Linguística. Língua Portuguesa. PIBID.

Introdução

O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, permite que a pesquisa acadêmica seja levada para a escola pública de Educação Básica e insere os pibidianos no ambiente de pesquisa com foco nos estudos referentes ao

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

desenvolvimento de práticas que visam a melhora dos índices de aprendizagem dos alunos em idade escolar.

Assim, diante do anseio pela busca de novos caminhos para o ensino e a aprendizagem de língua materna, decidimos voltar o nosso olhar para as práticas já instauradas em sala de aula. Buscamos, nos recursos didáticos já utilizados, formas de melhorar a interação entre a expectativa do professor em relação ao conteúdo a ser ensinado e a efetiva aprendizagem do aluno.

Dessa forma, o estudo e aplicação da competência comunicativa e suas dimensões Linguística e Pedagógica na formação docente se justifica por focar no pibidiano, professor em formação, e sua atuação na escola-campo. Com efeito, o uso de metodologias ativas como a redação e atividades que visam ampliar o conhecimento de gramatical e textual dos estudantes do Ensino Médio permitem aos acadêmicos a verificação *in loco* sobre como mediar o conhecimento e tornar o estudante protagonista e agente principal da sua aprendizagem ao comprometer-se com seu aprendizado.

A prática social surge como ponto de partida de nossos objetivos de ensino, uma vez que as situações sociais determinam os tipos de ações que podem ser realizadas, os mais variados contextos que se constroem a partir delas e, consequentemente, as diversas possibilidades de interação. Por conseguinte, a produção textual passa da nossa reflexão para que o aluno aprimore a competência comunicativa dele e seja um sujeito ativo e participante do mundo em que ele vive.

Neste trabalho compreendemos a Educação Linguística (EL) como um processo que visa a desenvolver a competência comunicativa do aluno objetivando, de acordo com Bechara (2006, p. 13), torná-lo um “poliglota na própria língua”. Seguindo essa perspectiva, acrescentamos a ideia de que o aluno também é um usuário capaz de empregar a variedade de recursos que a língua possui para efetivar o discurso oral e escrito; conforme Travaglia (2002, p. 17) a competência comunicativa é a “capacidade

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação". Diante disso, o professor não deve apenas ensinar as regras da língua, mas sim ensinar como ser proficiente no uso da língua em suas múltiplas possibilidades de uso.

Para isso, a EL abarca duas dimensões: a linguística e a pedagógica. Nessa perspectiva, o aluno não precisa apenas "dominar conhecimentos de naturezas distintas: o saber científico, produzido nas universidades e em centros de pesquisa; o saber a ser ensinado, proposto por normas legais ou materiais didáticos, que pressupõe a aplicação do conhecimento científico", mas precisa também dominar o "saber ensinado, aquele que, efetivamente, o docente trabalha em sala de aula". (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 34) Portanto, o professor precisa saber fazer a transposição didática do saber científico para o saber ensinado, e, nesse processo, o uso de diferentes recursos didáticos se justifica como facilitador da construção do conhecimento pelo aluno. Sendo assim, tanto o aluno da escola-campo, como o acadêmico participante do projeto tornam-se ensinantes-aprendentes no processo de apreensão do conhecimento, na forma de interactantes e responsáveis pela própria aprendizagem.

Material e Métodos

O projeto foi desenvolvido em duas partes que ocorreram simultaneamente: a vivência, observação e prática no ambiente escolar e a formação teórica em grupo de estudos na Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá. A equipe desenvolveu estudos sobre os conceitos de Educação Linguística, Gêneros Textuais, Letramento, Técnicas de correção de redação e produção de material didático para serem aplicadas na escola-campo. Assim, os pibidianos puderam aplicar os conhecimentos adquiridos no grupo de estudos durante a vivência no Ensino Médio da escola-campo, sob a supervisão da professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa.

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

Resultados e Discussão

O processo de construção dos resultados desse projeto encontra-se em andamento uma vez que, de acordo com o plano de atividades, as atividades serão desenvolvidas até o início de dezembro de 2019. Pudemos observar, no entanto, o envolvimento dos pibidianos nas produções de atividades e de correção de redações e como esse trabalho tem auxiliado na melhora das produções escritas dos alunos da escola-campo. A tabulação dos dados finais depende do encerramento do ano letivo e dos dados das provas externas aplicadas na escola-campo durante a vigência do projeto.

Considerações Finais

É relevante ressaltar que o trabalho se encontra em andamento e aguarda o encerramento do projeto e os dados resultantes das provas de controle externo aplicadas na escola-campo. Constatamos, no entanto, que as correções de redações e produções de materiais didáticos e atividades contribuíram não somente para a melhora do desempenho dos alunos da escola-campo nas aulas de Língua Portuguesa, como também para a articulação do conhecimento teórico com a prática de sala de aula por parte dos pibidianos. Por fim, o objetivo de formar docentes preocupados com a transposição didática do conhecimento e mediadores da aprendizagem, os fazem ensinantes-aprendentes no processo de ensino e de aprendizagem e tornam os aprendentes-ensinantes participantes ativos da própria aprendizagem.

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

Agradecimentos

Ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, à Universidade Estadual de Goiás campus Iporá e ao Centro de Educação de Jovens e Adultos Dom Bosco.

Referências

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo, Editora Ática, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

GIASSON, Jocelyne. **A Compreensão na Leitura**. Porto: Asa, 1993.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 9. Ed., 2004.

PALMA, Dieli Vesaro, TURAZZA Jeni Silva. (Orgs.). **Educação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais**. São Paulo: Terracota, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2002.

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

A ASSUNÇÃO DA AUTORIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DE UM JORNAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Anderson Braga do Carmo[1]* (PQ), Marcia Fornel Barbosa Lima[2] (FM), Cristina Gonçalves Barbosa[1] (IC), Diana Karla Maia de Souza Silva[1] (IC), Eliseu Erick Mendes Borges[1] (IC), Ellen Barbosa[1] (IC), Erilane Soares da Silva[1] (IC), Victória Maria Lira Rocha[1] (IC), Viviane Aparecida da Silva[1] (IC), Weberton Brener Cruz Borges[1] (IC).

[1] Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis, Avenida Brasil, 453, Conjunto Helio Leão, Quirinópolis, Goiás, 75860-000.

[2] Colégio Estadual Doutor Onério Pereira Vieira, Avenida dos Patriarcas, 14, Pecuária, Quirinópolis, Goiás, 75860-000.

E-mail: andersonbdocarmo@hotmail.com.

Resumo: Objetivamos discutir o funcionamento da autoria (GALLO, 1992) na produção de um jornal estudantil realizado com discentes do 9º ano de um colégio estadual da cidade de Quirinópolis, Goiás. Esse trabalho é resultado da atuação do Projeto PIBID, da Universidade Estadual de Goiás, no Colégio Estadual Doutor Onério Pereira Vieira. Desse modo, por meio do desenvolvimento didático de oficinas sobre gêneros jornalísticos variados, queríamos que os alunos desenvolvessem os conhecimentos estilísticos e composicionais dos textos, colocando-se no lugar de jornalistas, ou seja, que experienciassem o funcionamento interlocutivo real destes gêneros. Neste processo, fazer os alunos acreditarem-se autores, aptos a escreverem para um colégio inteiro e não apenas para o professor, foi aspecto fundamental, pois colocaram os discentes em um lugar que não imaginavam ocupar antes do projeto. Desse modo, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin (2011), Alves Filho (2011) e Gallo (1992), desenvolvemos este trabalho, no qual a questão da autoria foi fundamental para entender que a forma como o sujeito se relaciona com o gênero colabora com a produção de sentidos de um texto, pois a autoria, em nosso caso, foi constituída enquanto efeito de sentido no material de linguagem confeccionado: um jornal.

Palavras-chave: Gêneros Jornalísticos. Autoria. PIBID.

Introdução

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

O objetivo deste estudo é o de refletir sobre o processo de criação de um jornal escolar ao mesmo tempo em que os sujeitos envolvidos neste processo, alunos do 9º ano de um colégio estadual de Quirinópolis, Goiás, despertaram-se para o reconhecimento de sua autoria, pensando-a como categoria discursiva e de determinação do papel histórico-discursivo dos sujeitos, na produção de todo este material.

Esse trabalho é resultado da atuação do Projeto PIBID, da Universidade Estadual de Goiás, no Colégio Estadual Doutor Onério Pereira Vieira. Desse modo, por meio do desenvolvimento didático de oficinas sobre gêneros jornalísticos variados, queríamos que os alunos desenvolvessem os conhecimentos estilísticos e composicionais dos textos, colocando-se no lugar de jornalistas, ou seja, que experienciassem o funcionamento interlocutivo real destes gêneros.

Neste processo, fazer os alunos acreditarem-se autores, aptos a escreverem para um colégio inteiro e não apenas para o professor, foi aspecto fundamental, pois colocaram os discentes em um lugar que não imaginavam ocupar antes do projeto.
Assim, passaremos a descrever os aspectos teórico-metodológicos deste estudo e os passos desta ação, que foi executada nos meses de maio e junho de 2019.

Material e Métodos

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin (1997), Alves Filho (2011) e Gallo (1992), desenvolvemos este trabalho, no qual a questão da autoria foi fundamental para entender que a forma como o sujeito se relaciona com o gênero colabora com a produção de sentidos de um texto, pois a autoria, em nosso caso, foi constituída enquanto efeito de sentido sobre o material de linguagem confeccionado: um jornal.

Considerando que um trabalho efetivo com gêneros discursivos deve-se levar em conta o conteúdo composicional, estilo e o conteúdo temático do gênero (BAKHTIN, 2011), atrelados à atividade efetiva deste em seu campo discursivo,

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

buscamos, por um lado, fazer com que os alunos vivenciassem o gênero de forma real, colocando-se no lugar de jornalistas, como será descrito na seção a seguir.

Por outro lado, todo o nosso trabalho visava à assunção da autoria nas produções elaboradas, ou seja, fazer os alunos vivenciarem a elaboração da função-autor de um texto. Segundo Gallo:

> O que está envolvido é a questão do "acreditar-se" autor "sentir" que produziu, realmente [...] o que do ponto de vista da Análise do Discurso, é percebido pela forma de representação do sujeito que neste caso "coloca-se no lugar de autor", "representa-se como tal", ocupa uma posição. Essa forma de constituição do sujeito é que permite reconhecer a assunção da autoria, realmente. (GALLO, 1992, p.99)

Assim, reconhecer-se autor, no interior desta pesquisa, é fazer o aluno entender que as práticas de produção escritas são sempre possíveis, mesmo que leve tempo para ela se estabelecer e ser reconhecida.

Desse modo, a nossa proposta teórico-metodológica, ao funcionar na articulação de teorias que se colocam em uma abordagem discursiva da linguagem, intenta refletir sobre o papel do sujeito aluno em sua relação cotidiana com as práticas de linguagem, seja em sua relação com a escrita de textos na escola, seja para se pensar em seu papel de agente transformador da sociedade.

Resultados e Discussão

Os passos que seguimos para a realização do trabalho de elaboração didática com gêneros jornalísticos podem ser divididos em quatro momentos:

A elaboração das oficinas sobre os gêneros jornalísticos, envolvendo os pibidianos e o professor orientador;

A aplicação das oficinas dos gêneros jornalísticos selecionados para a produção do jornal: editorial, charge, entrevista e notícia;

A correção das produções dos alunos, o trabalho com a reescrita destes textos

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

e a organização do jornal;

A publicação do jornal e a assunção da autoria pelos alunos.

Pelo fato dos pibidianos já terem um diagnóstico preciso das turmas em que aplicariam a atividade de produção do jornal, o trabalho de elaboração didática envolvendo os gêneros jornalísticos foi realizado levando-se em conta: a realidade social da escola em que o jornal seria produzido, as necessidades de aprendizagem do 9º ano, as carências e as defasagens linguísticas dos alunos e a representatividade e a diversidade tipológica dos gêneros que compõem um jornal. Então, foram estabelecidas quatro oficinas de língua portuguesa, e em cada uma foi proposto trabalhar um gênero diferente: notícia, entrevista, charge e editorial. Todas as propostas tinham objetivos específicos em relação à abordagem com o gênero e partilhavam do propósito de fazer os alunos do ensino fundamental experienciarem a realidade dos gêneros, colocando-se nos lugares de jornalistas, editores, chargistas e entrevistadores.

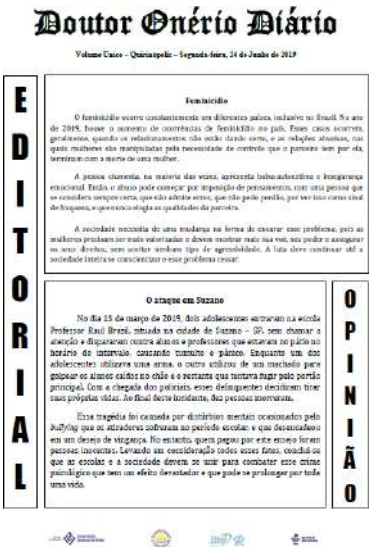
Em um segundo momento, as oficinas foram aplicadas, cada uma em um dia diferente, e o que interessa relatar foi que, na primeira oficina, quando os alunos foram informados sobre a produção do jornal, houve um momento de descrédito da conclusão da ação, por parte dos discentes. De forma geral, acreditamos que o problema maior tenha sido testemunhar que os alunos não se acreditavam autores, que eles não conseguiam realmente entender que poderiam produzir um jornal para a escola. Acreditamos que este sentimento, por parte dos alunos, seja efeito de práticas de ensino e de produções de texto que não permitiram aos alunos enxergarem-se responsáveis por uma produção autoral legítima, pois sabemos que muitos trabalhos de produção escrita são estabelecidos de forma artificial na escola, impossibilitando que o aluno enxergue a produção textual para além do contexto da sala de aula.

No entanto, a maioria dos alunos participaram das oficinas e realizaram as atividades de produção textual. Para algumas delas, inclusive, fora sugerido a ocupação de espaços fora da escola e o resultado, em geral, foi bem positivo.

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

Em um terceiro momento, os pibidianos corrigiram as produções dos textos produzidos pelos alunos e foram diagnosticados ainda alguns problemas de compreensão sobre os gêneros, no que se refere às marcas estilísticas e composicionais de cada um. Então, os professores solicitaram que os alunos realizassem as correções e, após a entrega das reescritas, o jornal pode ser organizado e confeccionado.

Embora, os alunos tenham participado de todo o processo de produção do jornal, da escolha do título até a seleção das charges, notícias, entrevistas e editorias, a organização do jornal e o processo de impressão ficou por conta do professor coordenador do projeto e dos pibidianos. Portanto, apenas no dia da publicação do jornal na escola que os alunos tiveram acesso ao jornal finalizado.


Doutor Onério Diário

Volume Único – Quirinópolis – Segunda-feira, 24 de Junho de 2019

EDITORIAL

Feminicídio

O feminicídio ocorre constantemente em diferentes países, inclusive no Brasil. No ano de 2019, houve o aumento de casos de feminicídio no país. Esses casos ocorrem, geralmente, quando os relacionamentos não estão dando certo, e as relações abusivas, nas quais mulheres são manipuladas pela necessidade de controle que o parceiro tem por ela, terminam com a morte de uma mulher.

A pessoa abusiva, na maioria das vezes, apresenta baixa autoestima e fragilidade emocional. Então, o abuso pode começar por imposição de pensamentos, com uma pessoa que se considera sempre certa, que não admite erros, que não pede perdão, por ser isso como sinal de fraqueza, e que enxerga as qualidades da parceira.

A sociedade necessita de uma mudança na forma de encarar esse problema, pois as mulheres precisam ser mais valorizadas e devem acreditar mais em si, em pedir e assegurar os seus direitos, sem aceitar nenhum tipo de agressividade. A luta deve continuar até a sociedade inteira se conscientizar e esse problema cessar.

O ataque em Suzano

No dia 13 de março de 2019, dois adolescentes entraram na escola Professor Raul Brasil, situada na cidade de Suzano – SP, sem chamar a atenção e dispararam contra alunos e professores que estavam no pátio no horário de intervalo, causando tumulto e pânico. Enquanto um dos adolescentes utilizava uma arma, o outro utilizou de um machado para golpear os alunos caídos no chão e o restante que tentava fugir pelo portão principal. Com a chegada dos policiais, esses delinquentes decidiram tirar suas próprias vidas. Ao final desse incidente, dez pessoas morreram.

Essa tragédia foi causada por distúrbios mentais ocasionados pelo bullying que os atiradores sofreram no período escolar, e que desencadeou em um desejo de vingança. No entanto, quem pagou por este ensejo foram pessoas inocentes. Levando em consideração todos esses fatos, concluí-se que as escolas e a sociedade devem se unir para combater esse crime psicológico que tem um efeito devastador e que pode se prolongar por toda uma vida.

OPINIÃO

Imagem 1: Jornal produzido pelos alunos do 9º ano, a partir das oficinas ministradas pelos pibidianos sobre gêneros jornalísticos

Neste quarto momento da ação, da publicação do jornal na escola, para os alunos das outras turmas e para os demais professores, conseguimos compreender que os nossos alunos-jornalistas haviam passado por uma transformação. As feições de espanto e de orgulho, junto aos mais variados relatos positivos, nos mostravam que o sentimento de incredulidade havia desaparecido totalmente.

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

Ver o jornal pronto fez com que os alunos fechassem a experiência de produzir um jornal colocando-se no lugar de autores, ou seja, de sujeitos responsáveis pelo processo de elaboração textual, e não meramente reprodutores de práticas de escrita na escola, nas quais as exigências são geralmente para fins pedagógicos.

Os alunos, ao se estabelecerem enquanto jornalistas, colocaram-se enquanto sujeitos críticos em relação aos assuntos que lhe interessaram, pois foram os responsáveis por cada uma das escolhas presentes no periódico. Assim, concluímos que tal prática, além de possibilitá-los conhecer os gêneros discursivos selecionados, os deixou mais confiantes e compreensíveis de que as práticas de linguagem também servem para, relatarem, interagirem e transformarem as suas práticas cotidianas.

Considerações Finais

Enfim, o trabalho com o jornal nos permitiu entender que as dificuldades em torno da compreensão das características composicionais e estilísticas dos gêneros são ultrapassadas, a partir do momento em que o aluno assume o lugar de um jornalista efetivo, vivenciando a função social do gênero em sua prática de produção textual.

Articulam-se, deste modo, o vivenciar do gênero discursivo e a assunção da autoria, que é mostrada no espaço deste estudo enquanto um dos possíveis efeitos de sentido de se trabalhar com gêneros jornalísticos. Como propõe Alves Filho (2011, p.157), “os gêneros precisam ser concebidos simultaneamente como resultado das práticas sociais, mas também como um instrumento que pode alterar estas mesmas práticas”, logo, ao perceber-se autor de uma notícia, charge, entrevista ou editorial, o aluno estabelece, de forma simbólica, sentidos para o que vivencia socialmente e um posicionamento crítico e transformador perante esta realidade.

Sabemos, também, que um dos objetivos do PIBID, enquanto ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), é:

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

> 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 (BRASIL, 2008).

Desta forma, podemos dizer que a ação desenvolvida com a produção do jornal atende aos propósitos do programa educacional, pois os licenciandos tem apresentando êxito quanto ao cumprimento de suas ações na escola, como pudemos verificar na conclusão desta ação.

Portanto, a partir da articulação de diferentes teorias, Análise de Discurso (Gallo, 1992) e Gêneros do Discurso (Bakhtin, 2011; Alves Filho, 2011), compreendemos que o conhecimento que deve fundamentar o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa deve incorporar processos de transformações sociais (SOARES, 2017, p.123), logo, temos proporcionado, no âmbito de nosso projeto, práticas de linguagem que sejam tanto instrumentadoras da língua, quanto propulsoras de mudanças em nossa sociedade.

Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer a Capes, pela concessão das bolsas de iniciação à docência, à UEG pela bolsa BIDAD e a todos os envolvidos no Projeto Institucional do PIBID na Universidade Estadual de Goiás.

Referências

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos:** notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortes, 2011.

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In:_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Fundação CAPES (2008). **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 24set. 2019.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In:_____(Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

Formação de professores de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos de Anápolis: vivências do Pibid

Maria de Lurdes Nazário (Coordenadora)[1]*, Magda Alves Costa (Supervisora), Ana Luísa Carvalho Rodrigues, Andressa Rodrigues da Silva, Érick Furtado Parente, Jeniffer Gonçalves do Ó, Júlia Oliveira Pereira, Larissa Landim de Carvalho e Mithielly Aparecida Silva (Pibidianos)

Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis – GO

Resumo: Relatamos aqui o processo formativo vivenciado pelos alunos do curso de Letras no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Língua Portuguesa do Campus de Ciências Socioeconômicas da UEG. Este núcleo do Pibid atuou em uma escola pública de Anápolis que oferece a Educação de Jovens e Adultos. Objetivamos desenvolver um processo de formação docente reflexivo e crítico das teorias da área de Letras, Linguística e Ensino e dos processos didático-pedagógicos exigidos na educação básica. Para isso, nosso grupo se debruçou em estudos específicos sobre o ensino de língua e o processo de ensino-aprendizagem da escola-campo, a fim de aprender sobre ensinar durante o processo de desenvolvimento de práticas de ensino numa abordagem sociointeracionista implementadas na escola-campo.

Palavras-chave: Pibid. Formação de Professor. Língua Portuguesa.

Introdução

O Pibid de Língua Portuguesa (LP) do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH) da UEG objetivou desenvolver um processo de formação docente reflexivo e crítico das teorias da área de Letras, Linguística e Ensino e dos processos didático-pedagógicos exigidos na educação básica. Para isso, nosso grupo se debruçou em estudos específicos sobre o ensino de língua e o processo de ensino-aprendizagem da escola-campo, a fim de aprender sobre ensinar

[1] Professora coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas, mariadelurdesnazario@gmail.com

durante o processo de desenvolvimento de práticas de ensino no contexto em questão.

Na escola em que atuamos, o objetivo geral foi desenvolver práticas de ensino numa abordagem sociointeracionista (ANTUNES, 2003; OCEM, 2006), focalizando a ampliação das habilidades de escuta, fala, leitura e escrita do aluno da educação básica.

Neste texto, relatamos e discutimos parte do processo formativo desenvolvido no programa de agosto de 2018 a junho de 2019, relacionando-o à prática pedagógica pensada e implementada na escola. As atividades aqui relatadas estão previstas no Subprojeto de Letras do Pibid/UEG (CARVALHO, NAZÁRIO & OLIVEIRA, 2018) e no Plano de Atividade do Pibid de LP do CCSEH (NAZÁRIO, 2018) previsto para os 18 meses do programa (de agosto de 2018 a janeiro de 2020). Em números, este núcleo do Pibid tem uma coordenadora de área (bolsa Bidad/UEG), uma professora supervisora da escola (bolsa Capes) e hoje sete bolsistas (bolsa Capes)[2].

Desenvolvimento dos materiais de trabalho e métodos de ensino-aprendizagem

O Pibid de LP se desenvolveu no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Elias Chadud da cidade de Anápolis, uma instituição especializada na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O CEJA Elias Chadud recebe alunos de diversas faixas etárias e com experiências escolares bastante distintas. Esse contexto torna o ensino em sala de aula ainda mais complexo, já que o professor precisa preparar uma aula que contemple demandas de aprendizagem muito diversas. Já nos primeiros diálogos no início de 2018, alguns profissionais da escola (professores de português, coordenadores pedagógicos) relataram-nos que os alunos possuem dificuldades com leitura e compreensão de texto, enunciados das provas, como também com produção de texto coeso e coerente e uso do português padrão.

[2] O edital do Pibid exigia o mínimo de 8 alunos bolsistas, mas, em maio de 2019, solicitamos a troca de um bolsista por conta de desistência, mas a Capes não liberou o sistema para essa ação.

Essas dificuldades são comuns em todas as disciplinas, prejudicando o desempenho discente; a maioria se relaciona a habilidades básicas em toda prática linguística. Sabemos que essa é uma realidade que gera uma insegurança linguística muito grande nos alunos e baixa autoestima nos discentes em geral, prejudicando ainda mais o aprendizado dos conteúdos.

A equipe gestora e a professora regente supervisora do Pibid se mostraram muito entusiasmadas com a proposta do programa. Além da necessidade de mais formadores na escola, sentem que novas práticas pedagógicas precisam ser desenvolvidas e exploradas, a fim de potencializar, em nosso entendimento, a competência comunicativa dos alunos, isto é, “a capacidade [do aluno] de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 17).

As atividades neste texto se desenvolveram semanalmente na UEG e na escola-campo de agosto de 2018 a junho de 2019. Nesse período, o processo de formação no Pibid se construiu por meio de duas ações que se complementaram, de forma que uma fomentou a outra com demandas e conhecimentos relevantes no desenvolvimento do fazer didático-pedagógico.

Na UEG, ocorreram os encontros de orientações (semanais) e do grupo de estudo (quinzenais), e, na escola, os pibidianos fizeram observação, monitoria e ministração de aulas sob supervisão da professora regente (em turmas do ensino fundamental e do ensino médio da EJA).

Nesse contexto, alguns princípios nortearam nosso fazer. Primeiro, objetivamos formar um sujeito aluno (da UEG e do Chadud) protagonista no seu processo formativo, como uma estratégia de construção do seu saber e de sua identidade. E isso nos levou inevitavelmente para um segundo princípio, a função da diversidade de vozes na construção dos conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem na escola e na UEG. Não seria possível um sujeito aluno protagonizar alguma prática vivente sem ter sua voz ouvida e entrelaçada em outras vozes produzindo conhecimentos relevantes em sua vida.

Qualquer avanço em nossos conhecimentos depende, inevitavelmente, do "conteúdo da atividade verbal" do outro que ao ser expresso "muda de natureza e é forçado a um certo compromisso" (BAKHTIN, ano, p. 113) mudando assim nossa consciência enquanto sujeitos em construção na interação com outros sujeitos.

É por ter essa compreensão que, nas duas ações formativas descritas acima, a abordagem de ensino em construção foi a sociointeracionista, por compreendermos que o aprendizado se dá no diálogo, na interação, por intermédio das práticas de linguagem. Conforme argumentação nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), "é na interação em diferentes instituições sociais [...] que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem...". E assim "vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações." (p. 24).

Por meio da interação, da relação com o outro, com a palavra do outro, podemos construir conhecimento diverso sobre o mundo, as pessoas e suas ideias e suas ações sobre o mundo, sobre as práticas sociais e os processos desenvolvidos em sociedade, sobre diferentes temáticas, ampliando nossos conhecimentos e habilidades em fazer o que precisamos em nossa área de atuação.

Nesse sentido, os encontros de orientação e de estudo semanais fortaleceram o protagonismo do professor em formação no Pibid, a começar pelos relatos feitos pelos bolsistas no início das seções sobre as experiências vividas durante a semana na escola. Esta foi uma ação, uma prática, que fortaleceu o grupo e os conhecimentos construídos. Esse lugar de fala se transformou em momentos de troca, de cooperação, de aprendizado, de superação das dificuldades pessoais, interpessoais e acadêmicas, de construção teórica e pedagógica, considerando a complexidade que é se fazer professor no contexto educacional da sociedade brasileira.

A partir dos relatos, as demandas dos alunos do Chadud e da UEG, as teorias estudadas e as propostas de estudo e de aula pensadas eram contextualizadas e refletidas coletivamente, procurando planejar melhor as ações na escola e sistematizar os conhecimentos em construção sobre concepções de linguagem/língua, interação e aprendizagem, projeto político pedagógico, abordagem

tradicional no ensino de língua, abordagem sociointeracionista, plano de aula (objetos de ensino, objetivos de aprendizagem, procedimentos, avaliação), perspectiva da análise linguística, ensino contextualizado de gramática, tipos de correção, estratégias de leitura, dimensões de análise de um texto, entre outros.

Pensando ainda nas aulas desenvolvidas na escola, foram muitos os conhecimentos sobre a língua portuguesa, sobre texto, textualidade, gênero e discurso estudados para produzir os planos de aula e os materiais didáticos; conhecimentos explorados e ressignificados no contexto da regência na escola e nas discussões posteriores no grupo de orientação e estudo.

O diálogo construtivo constante e a sistematização dos conhecimentos foram ferramentas fundamentais no processo de formação dos pibidianos (a) que precisam, enquanto futuros professores, conhecer qualitativamente a realidade da educação básica e vivenciar trocas de experiências com os sujeitos que já fazem parte desse contexto; e (b) que precisam também de formação teórica consistente e contextualizada nas demandas de sua profissão.

A dinâmica de trabalho foi fomentada então por essas duas ações centrais no processo de formação. Na UEG, com base nos diálogos com a escola e vivência em campo, propostas de ensino eram pensadas e discutidas para depois os pibidianos a materializarem no plano de aula e no material didático produzido. Toda a produção dos alunos era discutida e orientada pela coordenadora de área e, depois de reformulados, os planos eram aplicados na escola. E assim mantivemos um processo formativo dialógico e constante, procurando reavaliar sempre nossas escolhas a fim de produzir um ensino mais contextualizado e significativo para o aluno da escola.

Discussão preliminar dos resultados

Pensando nos resultados dessa etapa de formação, alguns já podem ser delineados como fundamentos da consciência crítica e especializada que juntos procuramos construir, os quais são:

a consolidação de um diálogo plural e resistente sobre a prática desenvolvida, contextualizando os conhecimentos no cotidiano de formação;

o questionamento contínuo e crítico de nossas crenças e concepções sobre linguagem/língua, sujeito, educação, aula, ensino, refletindo sobre nossa consciência condicionada e um fazer pedagógico de enfrentamento dessa consciência (FREIRE, 2013);

a produção de conhecimento teórico e metodológico consistente sobre língua e ensino e sobre o processo didático-pedagógico;

a compreensão mais lapidada de que o texto é o objeto de ensino central das aulas de LP, e, por isso, as habilidades de escuta, fala, leitura e escrita precisam ser trabalhadas sempre pensando no desenvolvimento da capacidade do aluno em produzir e recepcionar textos diversos em sua vida, em sociedade, especialmente fora do contexto escolar.

Essa consciência vem sendo construída e se materializa nas escolhas didáticas e pedagógicas observadas nos planos de aula propostos e no material didático produzido pelos pibidianos.

Os discentes da UEG produziram planos de aula para explorar as habilidades linguísticas dos alunos do Chadud, e nesse processo construírem conhecimento sobre esse gênero textual central no fazer pedagógico. Desenvolveram assim suas habilidades em fazer escolhas didático-pedagógicas pertinentes para o ensino objetivado na escola, ao aprenderem a selecionar objetos de ensino relevantes e tecerem objetivos de aprendizagem e procedimentos condizentes com a proposta, pensando numa avaliação formativa, qualitativa, e produzindo um material didático que atendesse aos objetivos da aula.

Discussão importante e recorrente em nossos encontros por necessidade de mais compreensão foi: (a) a interdependência que há entre essas partes que compõem o plano de aula; e (b) o entendimento de que a materialidade do plano e dos materiais didáticos produzidos nos remete aos pressupostos teóricos, às crenças e concepções de quem os produziu. Essas discussões contribuíram para a formulação

de um pensamento crítico e propositivo das escolhas feitas para planos de aula, que eram refeitos algumas vezes em busca de tecer propostas que alinhassem à abordagem de ensino em construção na escola.

Nesse percurso metodológico, o texto como prática social foi central nas aulas planejadas e ministradas. Os bolsistas iniciavam com uma seleção de temas (aborto, reforma da previdência, feminicídio, preconceito linguístico, cotas) e/ou gêneros textuais (crônica, conto, poema, reportagem, biografia, autobiografia, música, relato pessoal) para serem lidos e discutidos criticamente em sala, desenvolvendo as habilidades em ouvir e discutir criticamente sobre os temas propostos, a fim de poderem falar sobre eles em suas produções (orais e escritas). Os gêneros enquanto práticas sociais também foram explorados pensando em sua função social.

Esse trabalho foi o ponto de partida para quase toda ação realizada nas salas de aula do Chadud. Ou seja, a produção de biografia, de autobiografia, de dissertação-argumentativa, de análise de poemas, de crônica, foi realizada tendo como fundamento a leitura e a discussão de textos base (coletâneas) que possibilitaram mais conhecimento sobre o mundo e suas culturas fomentando o dizer dos alunos em suas produções. Possibilitaram também a construção de conhecimento sobre tais textos e sua materialidade linguística, textual e discursiva que amplia a competência comunicativa dos alunos.

Outro resultado interligado a esse são os *Critérios de Correção de Texto* produzidos pelo núcleo do Pibid, considerando as teorias sobre texto e ensino e as exigências de processos seletivos como concursos públicos, vestibulares e ENEM. Nos critérios, desenvolvemos uma tipologia de correção para os problemas encontrados nas produções dos alunos do Chadud, em relação ao tema e seu desenvolvimento, à tipologia textual, à coesão e à coerência e à escrita padrão da LP.

O ganho de aprendizagem com esse material se dá ao explorá-lo como uma ferramenta que possibilita uma devolutiva sistematizada da leitura-correção feita pelo professor do texto do aluno, oferecendo a este a oportunidade de refletir oralmente sobre seu texto e, em algumas situações, reformulá-lo em um exercício de reescrita textual (com abordagem dos aspectos/critérios já apontados acima).

Essa atividade foi possível também pela sistematização entre os componentes do grupo sobre os tipos de correção e sua realização (RUIZ, 2010). Nesse percurso, a correção classificatória foi trabalhada em sala de aula por meio de reescrita individual/coletiva de texto. Essa correção aliada à correção textual-interativa em nossa compreensão contribuiu no processo de aprendizado de escrita dos alunos, favorecendo um pouco mais seu protagonismo na correção do próprio texto.

Finalizando, é evidente que todo o material produzido pelo núcleo é resultado desse trabalho de formação docente, como: planos de aula - para ensino de leitura/interpretação; escuta/oralidade; produção de texto/reescrita (individual e coletiva); coesão/coerência; gêneros textuais; argumentação/tipos de argumentação; material didático - propostas de produção de texto para as aulas; material com exposição teórica e exemplos dos objetos de ensino; critérios de correção de texto; atividades diversas de leitura/intepretação e análise de textos; proposta de redação para o simulado da escola.

Algumas Considerações

Conhecer mais sobre a língua portuguesa e seus usos e sobre como podemos ensiná-la, sobre que abordagem podemos adotar em nossa prática, sobre direcionar nosso olhar para a competência comunicativa do aluno tem sustentado o trabalho reflexivo realizado no processo de formação docente, e foi decisivo para a implementação de práticas de ensino significativas para os alunos da UEG e do CEJA Elias Chadud.

A atuação na escola se fundamentou assim numa abordagem sociointeracionista no ensino de LP que está sendo aos poucos compreendida e construída no processo de formação dos discentes de Letras. É uma abordagem que prevê certas crenças, concepções (linguagem/língua, sujeito, educação), atitudes sociais e conhecimentos teórico-metodológicas da área de Letras e Linguística e Educação na sua base de construção.

Nossa tentativa tem sido a cada encontro nos ater a um ensino reflexivo, dialógico, que leve o aluno da escola a se colocar como protagonista em sala de aula, e isso depende, evidentemente, de nossas crenças, concepções e conhecimento teórico, que nos levam às escolhas didáticas, de conteúdo, de material didático, de como abordamos o conteúdo e utilizamos esse material em sala. Isso depende de como e de quanto compreendemos o papel da interação no processo de ensino- aprendizagem, o papel das práticas de linguagem nas aulas como instrumento de aprendizagem para o aluno.

Um ponto importante de ser registrado nesse momento é o fato de estarmos construindo a cada encontro na UEG e na escola uma identidade para nossa atuação entre os alunos, focalizando nas suas habilidades de escuta, fala, leitura e escrita. Nosso objetivo primeiro é aprender a ensinar, evidentemente, mas para ampliar a competência comunicativa dos alunos do CEJA Elias Chadud.

Há ainda muito a avançar, a começar pelo que consideramos nosso maior desafio continuamente: nos desfazer das crenças, das concepções que nos guiaram, que nos formaram até aqui. Por mais leitura, discussão e consciência de uma consciência que nos aprisiona, como nos dizia Paulo Freire (2013), ainda é muito difícil romper com os discursos e as práticas tão enraizados em todos nós, em nossa cultura escolar, e isso, para todos na UEG e na escola-campo, limita a maneira de ver o mundo, as pessoas e suas reais necessidades de formação.

Agradecimentos

À CAPES e à UEG (BIDAD) pelo fomento.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português** – encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

CARVALHO, Marilda; NAZÁRIO, Maria de Lurdes; OLIVEIRA, Liliam. **Proposta do**

subprojeto de língua portuguesa para compor projeto institucional – PIBID/UEG/2018. Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 24 jun, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

NAZÁRIO, Maria de Lurdes. **Plano de Atividades do Pibid Letras**. Universidade Estadual de Goiás, CSSEH, Anápolis, 2018.

OCEM - **Orientações Curriculares para o Ensino Médio -** Conhecimentos de Língua Portuguesa**.** Ministério da Educação, Brasília, 2006, p. 17-45.

RUIZ, Eliane Donaio. **Como corrigir redação na escola:** uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

Vivências e desafios no processo de aprender e ensinar a língua inglesa no contexto público.

Fabrízia Lúcia da C. Coelho[1] (PQ - PIBID)*, Neide A. C. Arataque (FM - PIBID), Anna Karolyne de S. Silva (IC - PIBID), Emilly Camila R. de Oliveira (IC - PIBID), Iasmyn M. Rodrigues (IC - PIBID), Janaína C. Prado (IC - PIBID), Juliana S. Moura (IC - PIBID), Patryck B. Oliveira (IC - PIBID), Vanessa Flávia S. Furtado (IC - PIBID).

Universidade Estadual de Goiás – Campus Itapuranga.

[1] fabrizia_costa@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho visa a relatar as vivências vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Letras/Inglês, da Universidade Estadual de Goiás – Campus de Itapuranga, ao longo de dois semestres de atividades (agosto de 2018 a agosto de 2019). Nossa escola-parceira do interior do estado de Goiás é um colégio militar de nível fundamental (2ª fase) e médio. Por meio das experiências iniciais de observação e regência, foram apontadas situações que nos possibilitaram alguns questionamentos, tais inquietações nos induziram à implementação de planos de ação e oficinas que a nosso ver, pudessem problematizar algumas práticas de ensino vivenciadas naquele contexto escolar no sentido de contribuir e de encaminhar sugestões que pudessem ser mais significativas nas aulas de língua inglesa. Nossas ações seguiam paralelamente a leitura e discussão teórica de temas tais como: a teoria dos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012); ensino crítico e identidades (HALL, 2005, SILVESTRE, 2015), afetividade (MASTRELLA-DE- ANDRADE, 2011), experiências de alunos (MICCOLI, 2007), ludicidade (WAJSKOP, 1995). As vivências nos remeteram à compreensão de desafios tais como: desmotivação pelo aprendizado da língua inglesa, mesmice pedagógica, resistência às aulas de língua inglesa, aspectos afetivos negativos em relação à aprendizagem de inglês dentre outros desafios.

Palavras-chave: Docência. Língua Inglesa. Multiletramentos. Identidades. Afetividade. Ludicidade.

Introdução

No atual cenário global notamos a importância da língua estrangeira para a vivência social como língua franca. Vivemos numa era de profundas transformações sociais, trazidas em grande parte pela evolução dos meios de comunicação e mudanças na vida cotidiana da sociedade em geral (ALMEIDA FILHO, 2008).

Partimos de uma premissa proposta pelos PCN de língua estrangeira (1999), que indica como objetivo o aluno ser capaz de 'compreender a cidadania como participação social e política' em relação à sua percepção diante da sua aprendizagem de uma língua estrangeira, que procura mesclar a língua estudada e a educação

contemporânea, e visa a formação do aluno como um ser social e cultural. Por esse viés, notamos a importância do papel do professor e seu trabalho com a língua estrangeira na formação escolar cotidiana.

Então, a partir das vivências na escola, alguns desafios pedagógicos, disciplinares e também linguísticos foram percebidos. Recorremos à teoria dos multiletramentos, nas perspectivas de Rojo e Moura (2012), pois demostram a necessidade de inserir novos letramentos, gerando maior interesse dos alunos e trazendo novos conceitos, como a multiculturalidade e o multipluralismo, para dentro do âmbito escolar. Segundo as autoras, essa inserção parte do uso da tecnologia como aliada na facilitação no aprendizado da L.I., e ao mesmo tempo, trabalha diferentes ensinamentos como a utilização de ferramentas midiáticas, comuns no contexto atual do aluno, transcendendo a tradicionalidade do “papel e caneta”.

A afetividade é outro assunto que foi considerado ao longo das ações do PIBID, pois abrange a necessidade de fomentar acerca das experiências afetivas no ensino/aprendizagem de LI (Língua Inglesa). Mastrella-de-Andrade (2011) afirma que os relatos dos aprendizes, sobre seus sentimentos diante de uma nova língua, implicam tanto o uso de um novo código de comunicação quanto um fazer acompanhado de um sentir e indissociável de um vir a ser, isto é, tornar-se, de maneiras distintas, na sala de aula.

As experiências dos alunos são classificadas por Miccoli (2007) da seguinte forma: experiências diretas (cognitivas, sociais e afetivas) e indiretas (contexto, bagagem pessoal, crenças). Entendemos, desse modo, que investigar a partir dos “olhar” dos alunos sobre a forma como eles percebem o processo de aprender a língua inglesa, estrategicamente, pode ser uma maneira de pesquisar o processo de ensino como um todo.

Compreender a relação entre comportamento e aprendizagem dos alunos, é um papel que se constrói na observação e avaliação do ambiente escolar, dos seus agentes e dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, notamos de essencial o desenvolvimento de reflexões críticas a cerca dessa relação, necessidade essa que

também pode-se mediar com a ação de analisar a formação de identidades, numa perspectiva pós-moderna.

Estudos sobre a identidade cada vez mais ocupa espaço nos ambientes de discussão e pesquisa, pois segundo Hall (2005), as identidades que se referiam apenas a grupos fechados e específicos vêm perdendo força e espaço para a amplitude dos estudos sobre a identidade em si, já que há uma transformação significativa dela quanto a individualidade humana e ao processo de construção, em vez de uma mera coletividade.

Bauman (2001) retrata que o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, mas sim variável devido às transformações contínuas das estruturas culturais, que o condicionam a essa fluidez. Esse é um dos caminhos estudados: uma análise de como os alunos constroem suas identidades ou tem suas identidades (re) construídas ao longo de um processo de formação crítica de ensino de línguas (SILVESTRE, 2015).

Outra abordagem que consideramos aponta o ambiente escolar como atmosfera agradável e que impulsione a interatividade através do o uso do Lúdico, que por sua vez promove esse acesso .Segundo Pereira (2001) “o brincar constitui- se numa atividade de ligação ou vínculo, com algo em si mesmo e com o outro, em suma, é um ato de estar descobrindo, escolhendo, recriando."

Logo, introduzir a aprendizagem através do brincar, beneficia a autoestima da criança e suas interações, promovendo situações de aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Por meio de jogos a criança aprende a agir, tem sua curiosidade estimulada e exercita sua autonomia.

Material e Métodos

A pesquisa parte do paradigma qualitativo de pesquisa (GIL, 2008) e descreve experiências de observação e de ensino desenvolvidas por meio de um estudo de caso interpretativista (STAKE, 2000) e por meio de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2012). A pesquisa envolveu três turmas de ensino fundamental e uma

turma de ensino médio de um colégio público do interior de Goiás. Contamos com um grupo de sete alunos bolsistas envolvidos no projeto que foram divididos em duplas ou trios a fim de participarem das vivências de observação, durante o primeiro semestre de atividades. A partir do segundo semestre, seguiu-se a regência e implementação de planos de intervenção e oficinas. Os dados foram coletados a partir de agosto de 2018, com o período de observações com registro de notas de campos, e se estendeu até o primeiro semestre de 2019. Ao longo das atividades de desenvolvimento do PIBID contou-se com a utilização dos seguintes instrumentos de coleta de dados: observação de aulas com registro de notas de campo, diário do pesquisador (DP), questionários, conversas informais com professores e alunos registrados em diários, além de atividades diversas produzidas pelos alunos ao longo das aulas de língua inglesa.

Resultados e Discussão

Ao longo das vivências do PIBID/Língua Inglesa foi-nos possível identificar algumas problemáticas passíveis de análise e de encaminhamentos a partir de contínua observação e participação ativa nas turmas envolvidas no projeto[2]. Nesse sentido, torna-se possível, para fins didáticos, pontuar e categorizar algumas dessas vivências, que abrangem tanto os aspectos pedagógicos e também linguísticos. Tais descrições encontram-se de modo complexo entrelaçadas ao longo das nossas experiências e nos impulsionam a pensar e discutir teoricamente sobre o processo de experiências que serão, rapidamente, aqui trazidas. Dentre os aspectos, destacamos, como segue:

Quadro 1
Desafios pedagógicos, disciplinares e linguísticos nas aulas de língua inglesa

Desafios pedagógicos
1 – Desmotivação pelo aprendizado da língua inglesa;
2 – Mesmice pedagógica
– Resistência às aulas de língua inglesa
– Aspectos afetivos em relação à aprendizagem de inglês

[2] Os dados aqui apresentados encontram-se em construção ainda. Trouxemos alguns resultados parciais, outros, porém estão na fase de geração como é o caso de alguns questionários que foram recentemente aplicados e o caso de uma dupla de bolsistas que estão realizando regência agora, pois entraram no programa do PIBID no final do 1º semestre deste ano.

Desafios linguísticos
1 – Problematização em torno das relações de poder; 2 – Crenças absurdas em torno da língua inglesa; – Quebra de paradigmas gramaticais; – Implementação de ensino crítico da língua inglesa;

Ao longo das observações e da escolha da turma, na qual seria nossa fonte de coleta de dados e vivência docente, foi possível a identificação de algumas situações que nos inquietou ao longo do processo de experiências propiciados pelo PIBID. *"Os alunos estão desmotivados e parecem sentir que não pertencem ao ambiente, preferem se dispersar do que dar uma chance ao seu próprio envolvimento"* (06-11-208 – notas de campo – 3ª ano D*).* Essa primeira constatação nos remete a refletir sobre o lugar social em que estão inseridos, pois "quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

A partir disso, passamos a pensar em práticas que pudessem "conversar" mais com eles, inserindo-os gradativamente em atividades mais significativas e que pudessem "tocá-los" e convidá-los a pensar em si mesmos e em sua condição humana e social.

Figura 1: Alguns slides utilizados nas aulas do 3º D sobre o gênero em estudo: reportagens

A atividade de oficina envolveu muito os alunos e eles tiveram acesso a reportagens brasileiras e estrangeiras oriundas de vários sites da *Internet*. Além disso, eles puderam desenvolver as suas próprias reportagens em pequenos grupos, desempenhando os papéis sociais requeridos para a performatização do gênero.

Inferimos também que o ensino ministrado de forma tradicional e engessada não tende a transmitir um *input* adequado durante as aulas. Conforme depreendemos as possíveis problemáticas dentro de sala de aula, realizando uma inserção dos alunos e aplicando metodologias que despertem toda a abrangência da língua estrangeira, ocasionalmente podemos modificar o ensino aprendizagem

Paralelamente, podemos relacionar também ao conceito de ludicidade,- na compreensão de que "a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando de seu próprio desenvolvimento em atividades que sejam significativas e lhe despertem o prazer" (SABADIN, 2003). Dessa forma, entende-se a importância da ludicidade no ambiente escolar, através dela, as opiniões são expostas, um ensino com significado é desenvolvido e a autonomia juntamente com a sensação de pertencimento pode ser estabelecida.

A partir das observações, pudemos notar que a professora buscava trazer atividades que fariam parte do cotidiano dos alunos, como músicas, *"... a atividade de música parece despertar o interesse da turma e os alunos sugerem novas músicas para serem trabalhadas*" (notas de campo - 06/11/18 – 8º A). Apesar do interesse despertado nos alunos, era possível perceber certo desinteresse pela aula, *"...durante a explicação da atividade proposta, nota-se o início de conversas paralelas e fora do contexto da aula, e mesmo quando é chamada a atenção, alguns alunos demonstram grande falta de interesse*".

Rojo (2012) considera que os multiletramentos são novas ferramentas além dos tradicionais papel e caneta, e se projeta no contexto social do aluno. Com isso, elaboramos dentro do conteúdo da matriz curricular, um plano de intervenção baseado na abordagem dos multiletramentos. No início da regência, os alunos se mostravam curiosos e participativos, e foram bem receptivos quanto ao conteúdo apresentado, (notas de campo – 24/04/2019 – 9º C). "*... ao introduzirmos o conteúdo notou-se a participação de grande parte da turma*".

Nosso plano de intervenção no 9º C foi baseado no gênero textual "sinopses". A proposta levou em conta a escrita de uma sinopse própria dos alunos e depois elaboração de um esboço de um trailer e a preparação de artefatos para a

gravação do mesmo em um ambiente externo. Além disso, teriam que usar ferramentas de áudio e vídeo para a finalização, edição e a publicação no *Youtube*.

Assim, através dessa confecção das sinopses e trailers, não somente o uso da escrita em LI seria praticada, mas também a pronúncia, e o desenvolvimento de habilidades com ferramentas digitais que não são comumente utilizadas. Isso, sem dúvida, os colocou em contato com uma prática significativa baseada nos multiletramentos, pois várias habilidades foram desenvolvidas na realização da proposta[3].

Ao início das observações em uma turma do 7º C do ensino fundamental, propusemos aos alunos a criação de narrativas visuais (PAIVA, 2008). Por elas, tínhamos a intenção de verificar as crenças que os alunos carregam em torno da língua inglesa e a sua aprendizagem. Ao analisarmos os desenhos que recolhemos, percebemos que os materiais continham crenças absurdas em relação ao estatuto da língua inglesa como língua franca.

Um outro exemplo de crença muito recorrente nas narrativas foi a utilização da língua inglesa para alcançar um sucesso profissional ou pessoal (viagens) com base do texto de Rocha (2009), em que vimos como as crenças da sociedade em relação ao inglês interferem na maneira como o aluno enxerga a língua. Sendo assim, ao colocarem suas perspectivas em relação ao estudo da língua em um futuro distante, o aluno não compreende o porquê estudar a língua agora, dado que a tão sonhada chegada ao mercado de trabalho ou o sonho de viajar para fora do país são objetivos distantes.

Com base nas observações e, posteriormente, nas reflexões produzidas em nosso grupo, somos levados a crer que o desinteresse é um fator presente na maioria das turmas e que o mesmo não deve ser ignorado. Observamos, por exemplo, que, em algumas turmas, os alunos demostram maior interesse quando as aulas são mais dinâmicas, interativas e lúdicas. Durante oficinas realizadas por nosso grupo, foram identificadas maiores interações dos alunos, onde eles possuíam liberdade de

[3] *Link* dos vídeos postados no *youtube*: https://www.youtube.com/channel/UCFSXTQdv05s-0Ha3U7-KqLA

escolha nos temas e liberdade de se expressarem, além da estimulação entre eles para a realização do trabalho.

Outro desafio ilustrado no contexto de investigação diz respeito aos alunos que fizeram/fazem aulas em escolas de idiomas. Aparenta que, a aula de inglês na escola não possui atrativos, desafios ou o *input* que eles encontram nas aulas extracurriculares. Dessa forma, ao vivenciarem o modelo tradicional de ensino aprendizagem utilizado na escola, os alunos não se sentem participantes ou interessados em fazer parte das práticas pouco protagonistas dos sujeitos ali participantes.

Considerações Finais

Como vimos, são muitos os desafios encontrados e que precisam ser levados em conta no planejamento do professor de língua inglesa. Mesmo com os estudos teóricos provenientes da Linguística Aplicada, ainda hoje deparamos com um ensino tradicional caracterizado por propiciar experiências rasas e não problematizadoras de muitas crenças absurdas em torno da língua inglesa.

Diante disso, compreendemos que se faz necessário que o planejamento docente proponha experiências mais conscientizadoras e que dê ao aluno condições de participação ativa e social dentro das práticas instauradas em sala de aula e fora dela. Além disso, tal perspectiva reforça os desafios postos no sentido de intensificar a reflexão crítica de professores e licenciandos em torno do trabalho docente pautado nas demandas postas pela pós-modernidade, complexidade em meio aos desafios que constantemente são mapeados.

Precisamos lutar por um ensino que faça sentido para a vida dos nossos alunos, que propicie trans(formação) e protagonismo a cada um deles, considerando seu papel social, suas emoções, suas identidades sociais e as potencialidades das práticas de linguagem nas quais estão inseridos, também dos gêneros discursivos que podem ser melhor vivenciados/exploradas. Isso requer, sem dúvida, mudança de paradigmas, desvelamento de sistemas outrora vivenciados e que hoje não são capazes de gerar as transformações que almejamos.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES, pelo incentivo através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Aprendizagem e Ensino de Línguas em Contextos Tecnológicos**. REVERTE: Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Fatec Indaiatuba. Indaiatuba, volume 6, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira / ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999

GIL, C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MICCOLI, Laura. **Como foi para mim: reflexão crítica no processo de aprendizagem – o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa.** In: KEYS, Kevin Jonh (Org.). **Da pesquisa ao ensino: aplicações práticas e pedagógicas de pesquisa em linguística aplicada.** Goiânia: Editora UFG, 2007, cap.1, p. 25-41.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição e complexidade em narrativas de multimídia de aprendizagem**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, p. 321-339, 2008
RAJAGOPALAN, K. A. **Por uma linguística Crítica: Linguagem, identidade e a questão ética:** São Paulo. Parábola Editorial, 2003.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. A língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trab. Ling. Aplic.,** Campina, v. 48, n. 2, p. 247-274, dez. 2009.

SILVESTRE, V. P. Ensinar e aprender língua estrangeira/ adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SABADIN, Marlene Néri. **Novas Tecnologias e o Ensino de Língua Inglesa.** In: **Anais da XV Semana de Letras Cultura Clássica e Formação do Homem Contemporâneo.** Cascavel, 2003.

SOUSA, Renata Maria Rodrigues Quirino de. **Onde Fica a Língua Inglesa em Trabalhos Multimodais? Uma experiência em uma Escola Pública Brasileira.** In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Onde Fica a Língua Inglesa em Trabalhos Multimodais? Uma experiência em uma Escola Pública Brasileira.** 1 ed., v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 231-252.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995.

MASTRELLA, Mariana R. **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas:** Múltiplos Olhares. Campinas: Pontes Editores, 2011.

Workshops para o ensino de inglês considerando a necessidade de despertar o interesse dos alunos para o aprendizado.

Valdilene Elisa da Silva (PQ) valdileneelisa@hotmail.com, Fabíola da Silva Ribeiro (FM), Camila Rodrigues de Almeida (IC), Diego Henrique dos Santos (IC), Maria Aparecida Tristao do Lago (IC), Nayara Alves Carvalho (IC), Paulo Antonio da Costa Carvalho (IC), Renata Vicencia Bispo de Oliveira (IC), Mariana De Oliveira Borges (IC), Lara Kamyla Paulina Falcao (IC), Thays Silva Cruz (IC), Vanessa Portela Mendes (IC).

Resumo: Este estudo viabilizado pelo Programa institucional de bolsa de iniciação à docência/ PIBID intui desenvolver atividades práticas de ensino de Inglês que possam ser interligadas aos aspectos teóricos explorados nos nossos estudos presenciais. Os alunos participantes do Colégio Municipal Euzébio Martins, demonstram certo desinteresse com a língua, não reconhecem importância em estudar o idioma, em conseqüência dessa problemática ao realizarmos as oficinas pretendemos observar se as atividades propiciarão uma mudança de visão a respeito do estudo de Inglês. Para isso, torna se indispensável comentar que estamos inseridos em um mundo diverso, com culturas e realidades heterogêneas, e que ainda, reconhecemos um idioma que de certa forma viabiliza a comunicação entre as pessoas de países diferentes e/ou distantes, e dentro de um mesmo país interligando comunidades e povos. Por conseguinte, pautamos-nos nas idéias de Vigotsky, (2000) Candau, (2010) Krashen (1981, 1982, 1985, 1987) Em suma, esperamos encontrar caminhos que despertem o interesse e tragam motivação a esses alunos para a aprendizagem de uma nova língua.

Palavras chave: Língua Inglesa. PIBID. Lúdico. Interação.

Introdução

O ensino de Inglês, especialmente, na segunda fase do ensino fundamental é tema de muitos estudos e pesquisas. Por isso, recorremos a estudos anteriores, explorando teorias quanto a abordagens de ensino, metodologias, principalmente às que os alunos participantes do PIBID têm acesso na graduação. Por exemplo, teóricos como Teixeira, 2003 ao falar sobre o Behavorismo, Chomsky, 1959 quando faz referencia as teorias da linguagem, e ainda, Larsen-Freeman, 2000 no que diz respeito aos métodos, Total Physical Response, community language learning CLL, Vigotsky, 2000 ao falar do sociointeracionismo e Candau, 2012 com suas idéias a sobre interculturalidade.

Segundo TEIXEIRA (2003) a teoria comportamental/Behaviorista se pauta na associação, repetição e imitação, enquanto a cognitiva dispõe de esquemas, regras estruturais e significados. A perspectiva Behaviorista que foi duramente criticada por Chomsky e consequentemente abandonada, ainda deixou resquícios nas metodologias, pois a imitação, repetição e reforço ainda são usados, tornando os alunos máquinas discursivas que apenas reproduzem o discurso do professor com o objetivo de aprender, quando na verdade estão apenas decorando,

entretanto, decorar não é garantia de aprender.

Na perspectiva Vygotskiana, a aprendizagem e desenvolvimento humano estão inerentemente vinculados à prática social, isto é, a aprendizagem é coletiva e construída pelos participantes por intermédio da interação. (SOUZA et all, 2010 p.26) podemos afirmar que o ensino e a aprendizagem se desenvolvem por meio da colaboração que a interação permite.

Contudo, nos interessa apresentar a interculturalidade nas palavras de Candau (2010, p. 166),

> A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela- se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”.

Durante este período de estudos teóricos, os pibidianos passaram também por uma fase de conhecimento do contexto dos alunos da escola campo, eles participaram das aulas com pequenas interações com os alunos.

A partir da teoria estudada planejamos algumas oficinas de inglês, tendo sempre o intuito de motivar os alunos para o estudo de um segundo idioma e viabilizar o reconhecimento da importância disso. Os materiais didáticos foram preparados interligando a teoria e os nossos objetivos. Muitos questionamentos surgiram durante o planejamento e depois da sua execução, pois as salas de aula são bastante diversas e a teoria que selecionamos não consegue atender a todas as demandas da sala de aula.

Por fim, é importante mencionar que o estudo está em desenvolvimento, nesta fase fizemos uma análise interpretativa das atividades selecionadas para as oficinas, considerando o aporte teórico referenciado.

Material e Métodos

Durante o nosso estudo refletimos sobre alguns modos de trabalhar a disciplina de língua inglesa na sala de aula. Tratando-se de Brasil, infelizmente ainda vivemos numa realidade em que alunos do 9°ano possuem intensa dificuldade na leitura e escrita da língua portuguesa, logo, consideram a língua inglesa difícil e desnecessária, ou seja, o obstáculo existente na L1 interfere no aprendizado da L2. Muitos professores acreditam no método de alfabetização da língua inglesa assim como é feito na língua nativa, pois o aluno já inicia sabendo como pronunciar as letras, números, e isso facilitará a compreensão do que for aplicado logo em seguida. Entretanto, na prática isso não se dá dessa maneira o idioma é introduzido com a gramática bruta e ainda, saudações simples e descontextualizadas, como *Hello, How Are You?, Good Morning, Bye*.

Assim, percebemos que alguns profissionais usam um caminho contrário ao que escolhemos para ministrar as oficinas, não permitindo dentre outras coisas a interação e a colaboração entre os pares. Para exemplificar nossos pensamentos mencionaremos parte das oficinas e dos nossos estudos teóricos, que já foram realizadas para podermos discutir seus resultados.

Aprender inglês com *reading* fez parte do conjunto de ações e estudos desenvolvidos, um dos maiores desafios para um professor de inglês é fazer o seu aluno ler, muitos estudantes não gostam de ler nem mesmo em português, como fazer com que ele leia em outro idioma? É bom lembrar que a leitura é uma das habilidades mais utilizadas no dia a dia, e só se domina a leitura lendo. Para uma aprendizagem de maior qualidade as técnicas do inglês instrumental foram apresentadas e colocadas em prática com atividades de interpretação de texto.

As habilidades a serem adquiridas em língua inglesa estão inter-relacionadas e a partir delas o indivíduo se insere de forma mais plena e participativa na sociedade. Estudando por meio do reading as demais características da língua são reforçadas, como, a escrita e a conversação, devido ao vocabulário a que os alunos foram expostos. Então, esta habilidade não deve ser vista como uma simples decodificação e tradução das letras. É preciso estar em um processo ativo de busca de conhecimento e aquisição de vocabulário, para dessa forma compreender o texto e obter conhecimento.

Por esta razão, selecionamos algumas técnicas recomendadas ao professor para auxiliar no *reading*, Cantalice, 2004 p. 01

Ler em voz alta e discutir com os alunos o texto lido;

Diversificar com gêneros textuais que os alunos possuem familiaridade;

Abordar características gerais dos gêneros;

Instigar os alunos a explicarem as entrelinhas do texto, fazer sua análise;

- Evitar o uso de dicionários, tentando entender por meio do contexto e das palavras já conhecidas.

Segundo Taglieber, 1998 a habilidade da leitura é uma das mais importantes a ser desenvolvida nas aulas de Língua Estrangeira, uma vez que é fundamental para o aperfeiçoamento das outras habilidades da língua, assim como para a expansão do conhecimento, reforçando o que já mencionamos, comprovando a ideia de que essa relação intima entre as habilidades da língua, em particular entre o *reading* e *writing,* resulta em um aprendizado mútuo, uma trás conhecimento à outra, formando assim um processo de reciprocidade.

Dos vários trabalhos realizados vale destacarmos ainda, a oficina desenvolvida com base na teoria metodológica *Total Phisical Response* (TPR). Quanto à realização das atividades os alunos deveriam ouvir alguns comandos que nós falávamos, e em seguida fazerem os gestos correspondentes, para finalizar eles pronunciavam as frases em inglês com seus respectivos significados. Após essa parte, eles receberam uma atividade com algumas figuras. Nós dizíamos uma frase usando gestos para favorecer a compreensão, para que enumerassem de acordo com a sequência que era apresentada. Como se pode ver *Wash your hands, Cook your food, Go to sleep, Drink your soda, Wash your hair, Brush your teeth,* foram frases utilizadas para a primeira parte da oficina.

No geral os alunos tiveram facilidade para entender o que cada frase significava porque os gestos os fazem assimilar a resposta. Muitos não sabiam, por exemplo, o significado de *"doll",* mas depois de feitas as atividades eles conseguiam entender. Nas turmas que havia menos alunos a realização da oficina se deu de maneira mais fácil, porque eles conseguiam ouvir melhor e

participar dos movimentos correspondentes às frases. No geral, todos participaram muito bem.

Um dos “problemas” que surgiu e não tínhamos previsto foi que não pensamos os alunos não levariam lápis ou canetas, assim, a realização da atividade de enumerar demorou um pouco mais do que o esperado porque só tínhamos quatro canetas que compartilhamos, entretanto, não atrapalhou o seguimento da proposta.

Logo, podemos afirmar que os participantes se mostraram motivados e interessados em desenvolver as práticas que levamos para a sala de aula.

Resultados e Discussão

Nos estudos e aulas práticas dessas oficinas possibilitadas pelo programa PIBID, propomos atividades lúdicas para que os alunos se interessassem pelas atividades e aprendessem sem se sentirem obrigados, mas sim motivados na busca do conhecimento. No entanto, ao trabalharmos a leitura percebemos que a questão do vocabulário dos alunos ser reduzido, dificultou o conhecimento e interpretação do texto. O desinteresse pelas aulas e a ausência de significado desse estudo pode ser responsável por esse obstáculo. Nessa primeira fase de trabalho prático iniciamos a busca pela solução desses, digamos déficit de vocabulário, por meio das explicações de estruturas novas.

Por outro lado, considerando a aplicação prática com bases teóricas na (TPR) mesmo percebendo a produtividade em sala, nota se que a proposta e consequentemente a prática é bastante estrutural, não deixa espaço para a reflexão seguida de uma ação. A oportunidade de pensar e repensar o ensino, por parte do aluno é inexistente. Certamente os dois parâmetros apresentados precisam ser considerados, pois cada afirmação produz seus respectivos efeitos. A seguir exemplos dessas atividades (TPR).

Figura 01

List the pictures according to the order of phrases you listen.

Como se pode ver segundo Savić, 2010 p. 447

> When teaching young learners, TPR can be very beneficial as it responds favourably to their tendency to learn best by doing; it also respects children's need to develop listening comprehension before speaking and to take as much time as necessary before they feel ready to speak.

Portanto, diferentes características podem ser observadas nas abordagens metodológicas, e ainda, as pessoas envolvidas no processo de ensino, professores e alunos, são como já afirmamos, parte de um mundo aonde a diversidade tem o domínio dos mais variados espaços.

Considerações Finais

Por conseguinte, as oficinas e estudos aqui apresentados foram muito importantes para conhecermos as dificuldades e facilidades desses alunos, e assim, planejarmos a próxima seqüência de trabalho, materializando esses pontos, de forma que as dificuldades sejam minimizadas. Outras abordagens precisam ser empregadas nas novas atividades, pois é uma oportunidade de observarmos outras maneiras de ensinar.

Agradecimentos

À CAPES e à UEG (BIDAD) pelo fomento.

Referências

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponíveis em <http://www.cedes.unicamp.br

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina. **Rev. Diálogo Educ.,** Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010

CANTALICE, L. M. de. Ensino de estratégias de leitura. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) vol.8 no.1 Campinas June 2004. http://dx.doi.org/10.1590/S1413- 85572004000100014

SAVIĆ, V. M. **Total physical response (tpr) activities in teaching english to**

young learners. Conference Paper · January 2014.

TAGLIEBER, L. **O ensino da leitura em Língua Inglesa**. Florianópolis: UFSC, 1998.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA PERSPECTIVA DE USO: FASE DE PLANEJAMENTO

Eduardo Batista da Silva[1] (PQ)*; Helensirley Rosa da Silva[2] (FM); Aléxia Maciel Ataides Costa[1] (IC); Camila Lima da Silva[1] (IC); Carlos Eduardo Rosa Oliveira[1] (IC); Higor Silva de Oliveira[1] (IC); Iasmin Knuivers Franco[1] (IC); Jeicinayra Vasconcelos Silva[1] (IC); Layanne Fernanda Moreira de Souza[1] (IC); Pablo Henrique de Oliveira Silva[1] (IC); Sabrina Andrade Reis[1] (IC); Saula Aureliana Felipe[1] (IC).

Universidade Estadual de Goiás. Rua Quatorze, 327. Jardim América. Morrinhos-GO.
Escola Municipal Celestino Filho. Avenida Couto Magalhaes, 529. Centro. Morrinhos-GO.
* E-mail: eduardo.silva@ueg.br

Resumo: Esse trabalho tem como objetivo principal problematizar o vocabulário mais comum em língua inglesa e desenvolver produtos educacionais. Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo a promover reconhecimento e produção de itens lexicais relevantes, nossos objetivos específicos são os seguintes: 1) apresentar e praticar substantivos mais comuns e seus contextos de uso em língua inglesa; 2) apresentar e praticar verbos mais comuns e seus contextos de uso em língua inglesa; 3) apresentar e praticar adjetivos mais comuns e seus contextos de uso em língua inglesa e 4) apresentar e praticar phrases mais comuns e seus contextos de uso em língua inglesa. Nossa orientação teórica recorre à Linguística de Córpus. Utilizamos sequências didáticas e um repositório online conhecido como *English Vocabulary Profile*, no qual podem ser identificados os itens lexicais mais frequentes do inglês. Faz-se necessário estudar e fornecer material de apoio para pesquisadores, professores em formação e estudantes, mais precisamente produtos educacionais baseados em pesquisas científicas na área de ensino de língua inglesa. Nesse sentido, nosso trabalho também possui a preocupação de apresentar produtos educacionais – lançando mão de vocabulário/gramática mais frequente, fazendo com que o conteúdo ensinado reflita o uso real de língua.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Sequência Didática. *English Vocabulary Profile*. Pibid.

Introdução

O presente trabalho, em andamento, aborda pesquisa ligada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Partindo da premissa de que é preciso uma formação linguístico-pedagógica, o presente projeto guarda-chuva apresentado à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) possui a preocupação de qualificar professores em formação (acadêmicos de Iniciação Científica da graduação).

Entendemos que a sequência didática baseia-se em um trabalho sistemático e procedimental, uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento das práticas de oralidade, de leitura e de escrita em sala de aula. As sequências didáticas são planejadas e desenvolvidas para a realização de determinados objetivos educacionais, com início e fim conhecidos tanto pelos professores, quanto pelos seus alunos.

Frente ao exposto, o presente projeto insere-se em um contexto que lança luz para uma reflexão acerca de sequências didáticas para as atividades do Pibid/Subprojeto de língua inglesa.

Diante da relevância do tema e da prática de ensino de língua inglesa, faz-se necessário estudar e fornecer material de apoio para pesquisadores, professores em formação e estudantes, mais precisamente produtos educacionais baseados em pesquisas científicas na área de ensino de língua inglesa. Nesse sentido, nosso trabalho também possui a preocupação de apresentar produtos educacionais – lançando mão de vocabulário/gramática mais frequente, fazendo com que o conteúdo ensinado reflita o uso real de língua.

Até o momento, não temos conhecimento de trabalhos em língua portuguesa na variante brasileira que tenham sido desenvolvidos sob a perspectiva teórico-metodológica aqui descrita, no sentido de elencar vocabulário comum em língua inglesa com vistas a desenvolver práticas de ensino na escola pública. Esse trabalho caracteriza-se por apresentar uma abordagem linguístico-computacional.

Diante do assunto em tela, o problema de pesquisa que norterá a pesquisa será: quais os itens lexicais que os aprendizes da Educação Básica precisam conhecer?

Esse trabalho tem como objetivo principal problematizar o vocabulário mais comum em língua inglesa e desenvolver produtos educacionais. Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo a promover reconhecimento e produção de itens lexicais relevantes, nossos objetivos específicos são os seguintes: 1) apresentar e praticar substantivos mais comuns e seus contextos de uso em língua inglesa; 2) apresentar e praticar verbos mais comuns e seus contextos de uso em língua inglesa; 3) apresentar e praticar adjetivos mais comuns e seus contextos de uso em língua inglesa e 4) apresentar e praticar *phrases* mais comuns e seus contextos de uso em língua inglesa.

Para tanto, recorremos à Linguística de Córpus (BERBER SARDINHA, 2004, 2011, 2012; REPPEN, 2012), uma área que estuda a língua com o auxílio de

ferramentas computacionais, a fim de processar grandes quantidades de dados linguísticos reais (textos falados e/ou escritos) provenientes da comunicação natural, ou seja, da língua em uso. Em outras palavras, esta linha de pesquisa, conforme definição de Berber Sardinha (2012), é uma abordagem que privilegia a observação de grande quantidade de dados autênticos coletados a partir de corpora eletrônicos (conjunto de dados empíricos, de uma ou mais línguas, ou variedades da língua, armazenados em meio digital), cujo objetivo é o de pesquisar a partir de ferramentas computacionais dados linguísticos textuais coletados criteriosamente.

Diante da necessidade de apoiar as pesquisas em usos concretos para fazer análises de dados linguísticos, a Linguística de Córpus, por um lado, fornece subsídios teórico-metodológicos para a descrição da linguagem natural, no ensino de língua estrangeira, e por outro, “trabalha dentro de um quadro conceitual formado por uma abordagem empirista e uma visão da linguagem como sistema probabilístico [...]” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 30). A partir desse conceito, podemos constatar a importância do corpus como fonte de informações, visto que corresponde ao registro da linguagem natural utilizada pelos usuários da língua em situações reais. Para a aula de língua inglesa, tal recurso de pesquisa configura-se como essencial principalmente quando existem centenas de milhares de textos ou milhões de palavras para se analisar.

Em um novo construto linguístico, não é oferecido somente um conjunto de técnicas computadorizadas para a verificação de questões tradicionais ligadas, por exemplo, ao léxico, à semântica ou à sintaxe; pelo contrário, a análise de um córpus pode revelar fatos a respeito de uma língua pelos quais nunca se tinha pensado procurar. Dessa forma, a linha de pesquisa em tela apresenta-se como tendo um caráter exploratório e ao mesmo tempo contestatório, não sendo somente uma nova metodologia para o estudo da linguagem, mas uma nova forma de pesquisa.

Sinclair (2004a; 2004b) defende que a observação da linguagem real apresenta-se como uma maneira segura de se descrever uma língua, propiciando o estudo de uma amplitude de padrões, muitos deles inesperados. Sem dados empíricos, acaba

sendo dificultada a tarefa de indicar se determinado fenômeno linguístico de fato ocorre naturalmente em um dado contexto.

Frente ao exposto, a Linguística de Córpus permite identificar, analisar e aplicar elementos linguísticos, somando à reflexão teórica a abordagem empirista.

Material e Métodos

Com base em seus objetivos, a presente pesquisa apresenta-se como sendo exploratória e descritiva. As atividades desenvolvidas pelo subprojeto de língua inglesa na UEG/Câmpus Morrinhos estão em consonância com os princípios e características da iniciação à docência presentes no Edital Capes n. 07/2018.

Na fase de planejamento, a pesquisa contou com dois materiais: um repositório online e uma sequência didática.

Foi utilizado um recurso online conhecido como English Vocabulary Profile (EVP), um projeto desenvolvido pela Cambridge University, que oferece informações acerca do vocabulário, seu significado e expressões importantes para os aprendizes, em função do nível em que se encontram no Common European Framework (CEF), que varia entre A1 e C2, possuindo seis níveis.

Figura 1 – Captura de tela do EVP

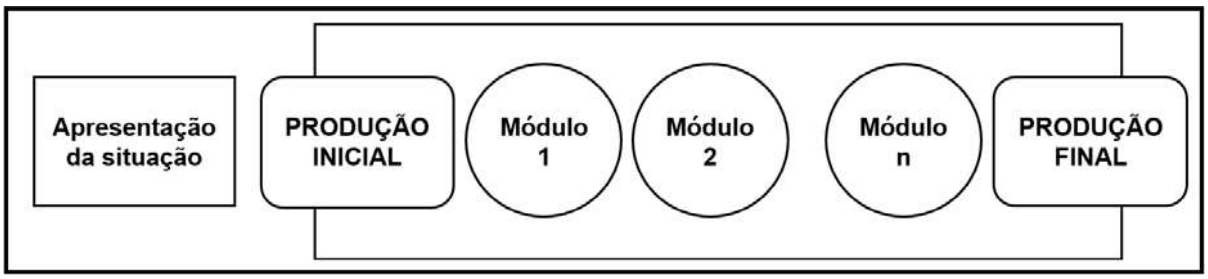
Fonte: English Vocabulary Profile (2019)

Os níveis escolhidos foram aqueles mais elementares, A1 e A2.

A sequência didática, por sua vez, criada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), organiza atividades a serem realizadas em módulos, cada um deles possui um objetivo diferente a ser alcançado. A quantidade de módulos não é determinada e fixa, ficando ao critério do professor estabelecer esse quantitativo.

Primeiramente, é necessário efetuar um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos e a partir desse monitoramento, planejar uma série de aulas com desafios e/ou problemas, atividades diferenciadas, jogos, uso de diferentes linguagens e gêneros de textos e análise e reflexão. E gradativamente, ir aumentando a complexidade dos desafios e dos textos permitindo um aprofundamento do tema proposto e consequentemente um maior domínio dos gêneros estudados.

Figura 2 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97)

Estruturamos nossas intervenções com base na sequência didática, conforme proposta apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97):

Apresentação da situação: o professor irá expor aos alunos a tarefa a ser realizada (oral ou escrita);
Produção inicial: o professor irá avaliar os conhecimentos que os alunos possuem sobre a atividade proposta e quais capacidades precisam ser desenvolvidas;
Módulos: as atividades e ou tarefas em que os alunos aprimoram domínio do gênero textual em estudo;
Produção final: essa produção, serve também para os progressos e conhecimentos adquiridos no decorrer do processo.

No âmbito dos procedimentos metodológicos, a pesquisa será estruturada em

quatro etapas distintas, sequenciais e complementares. A primeira delas, a etapa de conceituação, inclui o levantamento bibliográfico essencial e leitura e fichamento das obras. Na segunda etapa, será necessário explorar a BNCC. A terceira etapa inclui o planejamento e desenvolvimento de sequências didáticas. Para a quarta etapa, haverá a aplicação das sequências. A última etapa consiste na avaliação dos procedimentos anteriores.

Resultados e Discussão

Uma vez que toda a produção do subprojeto abarca 10 trabalhos independentes, optamos por apresentar resultados parciais de 2 trabalhos, que chamaremos de Trabalho 1 e Trabalho 2.

O Trabalho 1 tem a intenção de apresentar e praticar substantivos mais comuns e seus contextos de uso em língua inglesa. Apresentamos imagens referentes à fase de testagem de um produto educacional, mais precisamente um jogo da memória, antes de inseri-lo na sequência didática.

Ao planejar uma sequência didática, o professor ganha consciência sobre os objetivos a serem alcançados e elabora atividades que possibilitem aos seus alunos uma participação ativa no processo de construção do conhecimento, de modo sistemático e significativo.

Os resultados obtidos nessa fase serviram para refinar o produto educacional. Acreditamos em sua relevância como procedimento metodológico na sala de aula, principalmente pelo seu caráter integrador, ao articular os diversos eixos no estudo da linguagem, um processo organizacional da prática docente que tem reflexos no aprendizado.

O Trabalho 2 volta suas atenções para a apresentação e prática de *phrases* mais comuns e seus contextos de uso em língua inglesa.

O levantamento no EVP forneceu os dados apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 – Itens lexicais presentes no EVP e quantidade utilizada

	EVP	Effectively used
Phrases	263	32
Nouns	297	26
Verbs	988	34
Adjectives	302	3

Fonte: Dados da presente pesquisa

Foram desenvolvidos minidiálogos para expor os alunos a *classroom language* e *phrases*, tomando como base a lista de vocabulário obtida. Seguem alguns exemplos dos diálogos de apresentação:

'I got an A on my Math test'. '**Good for you'**.
'Can I borrow your Science book?' '**Here you are**'
'Hello! **How do you do**? I am your new English teacher'.
'We don't have classes tomorrow. **I mean**, the day after tomorrow'.

Serão desenvolvidos diálogos para a prática e para a produção.

Nesse caso, o ensino de língua a partir da utilização de itens linguísticos comuns possibilita aos alunos se tornarem leitores e produtores eficientes de textos orais e escritos que circulam socialmente, estabelecendo relações de sentido e compreendendo de fato, o propósito comunicativo e o contexto de produção desses textos, fatores imprescindíveis a uma formação significativa, que não se restringirá aos muros da escola, mas que os acompanhará por toda a vida, nas diversas situações do cotidiano, assumindo uma abordagem participativa, em que os saberes são construídos pelos sujeitos participantes desse processo.

Considerações Finais

Para compreender o valor pedagógico e as razões que justificam uma sequência didática, é fundamental identificar suas fases, as atividades que a constitui e as relações que estabelecem com o objeto de conhecimento, visando a atender as verdadeiras necessidades dos alunos.

Um dos maiores desafios na realização de um planejamento, é a definição do tempo necessário para a realização do trabalho com um determinado tema, atividade, projeto. A definição, desses três pontos são indispensáveis: o que quero ensinar, como cada aluno aprende, como será feito o acompanhamento e avaliação dos alunos. Ou seja, primeiro devemos estabelecer habilidades e competências, as noções e

conceitos, os objetivos e os conteúdos que alicerçarão essa construção. Para, depois pensar nas atividades que serão desenvolvidas baseadas em como os alunos aprendem, além das linguagens e gêneros de textos para efetuar essa aprendizagem.

Sendo assim, o tempo deverá permitir a avaliação constante da produção dos alunos e saber as intervenções que se farão necessárias caso surjam dificuldades nessa construção de novos saberes. É preciso ter alguns conhecimentos sobre o gênero que se quer ensinar e conhecer bem o grau de aprendizagem que os alunos já têm desse gênero. Outra necessidade desse tipo de trabalho é a realização de atividades em duplas e grupos, para que os alunos possam trocar conhecimentos e auxiliar uns aos outros.

A principal contribuição da proposta reside na organização e sistematização do ensino de língua a partir da utilização de sequências didáticas, constituindo um diferencial pedagógico e possibilitando aos alunos a integração com os eixos que estruturam a língua inglesa.

Nessa perspectiva, o ensino deve estar interligado às práticas de linguagem de modo contextualizado, organizado, centrado no texto e em função das necessidades apresentadas pelos alunos durante a realização de atividades propostas.

Desse modo, o trabalho com sequência didática, em conjunção com o desenvolvimento de produtos educacionais, colabora para que os conhecimentos em fase de construção sejam consolidados progressivamente, pois a organização das atividades de modo ordenado, sistematizado e gradativo, pressupõe uma progressão modular, a partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre um determinado assunto.

Referências

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

BERBER SARDINHA, T. Como usar a Linguística de Corpus no ensino de línguas estrangeiras: por uma Linguística de Corpus educacional brasileira. *In*: VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial, 2011. p. 301-356.

BERBER SARDINHA, T. Linguística de Corpus. *In*: GONÇALVES, A.V.; GÓIS, M. L. S. (org.). *Ciências da linguagem*: o fazer científico? v.1. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 321-347.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a

escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

REPPEN, R. *Using corpora in the language classroom*. Cambride: Cambridge University Press, 2012.

SINCLAIR, J. Corpus and text: basic principles. *In*: WYNNE, M. (ed.). *Developing linguistic corpora*: a guide to good practice. 2004a. Disponível em: <http://ota.ox.ac.uk/documents/creating/dlc/chapter1.htm>. Acesso em: 30 set. 2019.

SINCLAIR. J. M. New evidence, new priorities, new attitudes. *In*: SINCLAIR. J. M. (ed.). *How to use corpora in language teaching*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004b. p. 271-299.

O DESPORTO PARAOLIMPICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Fernando Silva[1] (PQ)*, Crispiniana Aprigia Damasceno (IC), Elisa Cristina da Silva (IC), Heliene Aparecida Rodrigues dos Santos (IC), Larissa Gouvêa Batista (IC), Lays Oliveira Gonçalves (IC), Lidiane Medeiros Cardoso (IC), Milena Maia Dias do Santos (IC), Nathalia Karen Martins de Andrade (IC)

Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Quirinópolis

[1] fernando.ueg@hotmail.com.

Resumo:

O trabalho em questão refere-se a um projeto desenvolvido no Colégio Estadual Dr. Onério Pereira Vieira, escola parceira do subprojeto PIBID do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Quirinópolis. O trabalho teve como objetivo vivenciar aulas de educação física com modalidades Paraolímpicas adaptadas. A meta do projeto era colocar todos os alunos em iguais condições, fazendo com que os alunos “ditos normais” possam vivenciar o cotidiano de seus colegas com necessidades educacionais especiais. Como resultado percebe-se que trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais requer atenção, cuidado e paciência, para saber lidar com a individualidade e capacidade de cada aluno, considerando que cada indivíduo traz consigo uma bagagem hereditária, ou seja, uma forma específica de pensar, agir e demonstrar uma vez que o papel do professor e da escola é indispensável na contribuição para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola.

Palavras-chave: PIBID; Educação Física; Prática pedagógica; Educação Física Escolar; Necessidades educacionais especiais.

Introdução

A Inclusão Social é quando o meio se adapta à realidade de indivíduos, os outros indivíduos aceitam, ajudam, apoiam e respeitam ao próximo independente de suas diversidades.

O presente trabalho teve como objetivo vivenciar aulas de educação física com modalidades Paraolímpicas adaptadas, no Colégio Estadual Dr. Onério Pereira Vieira, escola parceira do subprojeto PIBID do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Quirinópolis. No Colégio em questão, estão presentes alguns alunos com necessidades educacionais especiais. É a meta do projeto era colocar todos os alunos em iguais condições, fazendo com que os alunos “ditos normais” possam vivenciar o cotidiano de seus colegas com necessidades educacionais especiais. Vale ressaltar que o relato de experiência, em

questão, é uma proposta inicial, possibilitando trabalhos futuros.

Para Glat; Pletsch; Fontes (2007) recursos e métodos de ensino mais eficazes proporcionaram às “pessoas com deficiências” maiores condições de adaptação social, auxiliando a superar, pelo menos em parte, as dificuldades cotidianas. Ponto importante nessa discussão, pois, tanto o professor quanto a escola, precisam estar preparados para receber crianças que tenham qualquer tipo de necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, vale ressaltar que a escola está acostumada com a homogeneidade e não com a diversidade.

> Esta visa apoiar as qualidades e necessidades de cada um e de todos os alunos da escola. Enfatizando a necessidade de se pensar na heterogeneidade do alunado como uma questão normal do grupo/classe e pôr em macha um delineamento educativo que permita aos docentes utilizar os diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem todos os alunos. (SANCHEZ, 2005, p.12).

A posteriori, a experiência servirá de material para a análise e discussão sobre a execução e participação das atividades por partes dos alunos; dos movimentos e convivência durante a realização dessas atividades; a participação na aula com os demais colegas, bem como a reação e participação dos outros alunos com os colegas que possuem algumas necessidades educacionais especiais e/ou falta de habilidades.

Material e Métodos

De acordo com o projeto elaborado nas reuniões semanais, determinamos, juntamente com a professora supervisora, que trabalharíamos quadro modalidades esportivas adaptadas, que fazem para dos jogos paraolímpicos. Dentre elas o basquetebol em cadeiras de rodas (adaptado), o Golbol, o voleibol adaptado (sentado) e o Futebol de 5 (para cegos).

> Talvez por confundir deficiência com doença, talvez por comodismo ou total falta de informação, o fato é que muitos professores privam seus alunos “especiais” da oportunidade crucial de vivenciarem experiências motoras e recreativas, o que fatalmente trará consequências por vezes irreparáveis. (GORGATTI; PENTEADO; PINGE; ROSE JR., D., 2004. p 64).

As atividades desenvolvidas nas aulas de educação física, foram trabalhadas através do lúdico, com diversas adaptações para a execução, no sentido, de adaptar as condições materiais da escola, bem como, alterando as atividades para superar as dificuldades encontradas pelos alunos, uma vez que esse foi o primeiro contato com as atividades desportivas adaptadas.

Uma das dificuldades para o desenvolvimento da atividade, refere-se ao basquete em cadeira de rodas, por não haver cadeiras na escola parceira, no entanto, planejamos algumas estratégias para o desenvolvimento dessa atividade, dentre elas os alunos só poderiam receber a bola sentados no chão, a locomoção podia ser feita de pé, arrastando ou de quatro apoios, o restante das regras, utilizamos as convencionais do basquete em cadeira de rodas (adaptado).

Resultados e Discussão

Antes do início das atividades foi apresentado aos alunos da educação básica um breve histórico das modalidades que seriam trabalhadas, e principalmente as principais regras, as quais utilizaríamos para as atividades práticas na quadra da escola parceira.

Basquetebol em cadeira de rodas (adaptado).

Segundo Teixeira; Ribeiro (2006) o basquetebol em cadeiras de rodas (BCR) foi criado nos estados unidos pelos veteranos da segunda guerra mundial em 1945, no entanto não existe nenhum registro por escrito que confirme essa data. Os autores afirmam ainda que, o primeiro registro que se tem é de 6 de dezembro de 1946, quando foi publicado um artigo em um jornal americano comentando sobre acontecimentos em uma partida de BCR.

Nessa mesma linha de raciocínio, Freire (2010) afirma que o inicio do BCR se deu pouco tempo depois da II guerra mundial devido ao elevado número de feridos resultantes desta guerra. Existe dados que apontam o começo desta modalidade, incialmente como forma de reabilitação, tanto nos estados unidos como no reino unido.

O autor alega que no Brasil, o surgimento do BCR deu se por intermédio de Sergio Del Grande e Robson Sampaio, que ao retornarem de um programa de

reabilitação nos estados unidos, trouxeram esta modalidade para São Paulo e Rio de Janeiro. “Em função da receptividade desta modalidade, Robson fundou no Rio de Janeiro o clube de otimismo e Del Grande fundou em São Paulo o clube Paraplégicos em 28 de julho de 1958” (FREIRE, 2010).

A competição desta modalidade no Brasil tem se tornado cada vez mais popular. De acordo com Fonseca; Ribeiro (2006) no tocante ao BCR feminino, a primeira participação ocorreu na paraolimpíada de Atlanta, em 1996 nos Estados Unidos, como equipe convidada. A paraolimpíada de Atenas, na Grécia em 2004, o basquetebol em cadeiras de rodas masculino, num grupo seleto de 12 equipes, obteve o 10º lugar.
Fonseca; Ribeiro (2006), afirmam ainda que, como a prática do BCR tem se tornado cada vez mais popular, faz se necessário instrumentalizar profissionais capazes de desenvolver tal modalidade, com enfoque além do esporte de competição, uma vez que os ganhos, por parte daqueles que a praticam, extrapolam os limites da linha da quadra.

Teixeira; Ribeiro (2006), sugere que o ensino do BCR seja dividido em níveis de aprendizagem de acordo com as possibilidades que o professor detectar no aluno, iniciando com um repertório bem simples. Propõe-se que atividades lúdicas sejam inseridas juntamente com pequenos jogos, para que possa propiciar o sucesso, mesmo que insignificantes para a metodologia convencional, pois poderá proporcionar aumento da autoestima, segurança e, assim, você poderá gradativamente ir diversificando suas propostas.

As principais regras do basquete em cadeiras de rodas são:

As dimensões da quadra são as mesmas do basquete olímpico: 28 metros de comprimento por 15 metros de largura; A cesta tem a mesma altura que a do basquetebol olímpico, ou seja, fica a 3,05 metros do chão; Como acontece nos torneios da Fiba e no NBB, são disputados quatro quartos de 10 minutos cada. Caso haja empate, é disputada uma prorrogação de 5 minutos; Cada equipe conta com 5 jogadores em quadra; A soma das classificações funcionais dos 5 jogadores em

quadra não pode ultrapassar 14 pontos, seguindo uma escala de 1 a 4,5; (atletas com classificação 1 não conseguem controlar o tronco na cadeira, e atletas com classificação 4,5 não tem limitação de movimento na cadeira); Depois de dois impulsos ou empurrões do atleta nas rodas da cadeira, ele deve quicar a bola, passar ou arremessar; Se o jogador tiver a posse de bola e estiver pressionado pelo adversário, ele só pode manter a posse de bola sem arremessar ou quicar a bola durante 5 segundos; A equipe que tem a posse de bola tem 8 segundos para atravessar a linha central para o campo do adversário; As equipes têm 24 segundos de posse de bola para tentarem um arremesso.

Golbal.

De acordo com Amorin et al (2010), o golbal foi criado em 1946 pelo austríaco Hanz Lorezen e o alemão Sepp Reindle, que tinham como objetivo reabilitar veteranos da Segunda Guerra Mundial que perderam a visão. Segundo os autores, nos Jogos de Toronto (1976) sete equipes masculinas apresentaram a modalidade aos presentes. Dois anos depois teve o primeiro Campeonato Mundial de Golbal, na Áustria. Em 1980 na Paraolimpíada de Arnhem, o esporte passou a integrar o programa paraolímpico. Em 1982, a Federação Internacional de Esportes para Cegos (IBSA) começou a gerenciar a modalidade. As mulheres entraram para o golbal nas Paraolimpíadas de Nova Iorque, em 1984.

Hoje o goalball é praticado em 112 países nos cinco continentes. No Brasil, a modalidade é administrada pela Confederação Brasileira de Deportos para Cegos (CBDC).

Ao contrário de outras modalidades paraolímpicas, conforme Amorin et al (2010), o golbal foi desenvolvido exclusivamente para pessoas com deficiência – neste caso a visual.

O Golbal é um esporte baseado nas percepções tátil e auditivo, por isso não pode haver barulho no ginásio durante a partida, exceto no momento entre o gol e o reinício do jogo, e suas principais regras são:

A quadra tem as mesmas dimensões da de vôlei (9m de largura por 18m de comprimento). As partidas duram 20 minutos, com dois tempos de 10. Cada equipe

conta com três jogadores titulares e três reservas. De cada lado da quadra tem um gol com nove metros de largura e 1,2 de altura. Os atletas são, ao mesmo tempo, arremessadores e defensores. O arremesso deve ser rasteiro e o objetivo é balançar a rede adversária. A bola possui um guizo em seu interior que emite sons – existem furos que permitem a passagem do som – para que os jogadores saibam sua direção. A bola tem 76 cm de diâmetro e pesa 1,250 kg. Sua cor é alaranjada e é mais ou menos do tamanho da de basquete.

Voleibol Adaptado

Também chamado de voleibol adaptado, o voleibol sentado é um esporte Paraolímpico.

De acordo SANCHOTENE (2017), o voleibol sentado surgiu na década de 50. Essa prática é uma adaptação do voleibol olímpico, tendo os mesmos princípios de jogo como, manter a bola no ar, tentar marcar ponto colocando a bola no chão da quadra adversária e defender sua quadra para que isso não ocorra com sua equipe.

Segundo a autora, a modalidade entrou nas Paraolimpíadas pela primeira vez nos Jogos de 1980, realizados em Arnhem, na Holanda. A partir dos jogos de Atenas, em 2004, o vôlei paraolímpico começou a ser disputado exclusivamente com os atletas sentados.

A autora afirma ainda que, durante muito tempo este esporte paraolímpico foi voltado exclusivamente para competidores do sexo masculino. Foi somente na edição de 2004 que as mulheres fizeram sua estreia na competição. A estreia da seleção brasileira feminina de voleibol sentado aconteceu há pouco tempo. A primeira disputada do Brasil foi nas Paraolimpíadas de 2012, realizadas em Londres. Apesar de guardar muitas semelhanças em relação ao vôlei tradicional, esta modalidade possui várias especificidades. Dentre elas as principais regras do voleibol sentado, são:

Podem competir na modalidade: amputados, paralisados cerebrais, lesionados na coluna vertebral ou com outros tipos de deficiência locomotora; As partidas são disputadas por duas equipes, cada uma delas com seis jogadores em campo. Estes são divididos em jogadores de ataque, defesa e o líbero; Entre os 12 jogadores de cada time, somente dois podem ter “inabilidade mínima”, sendo que

somente um pode estar em campo; Não é permitido bater na bola sem estar sentado; Cada equipe pode tocar na bola somente três vezes antes de passá-la para o campo adversário; A partida é disputada em cinco sets. Vence a partida quem fizer três sets primeiro; Os sets possuem 25 pontos corridos e o tie-break 15 pontos; Assim como no voleibol convencional, para vencer o set, é necessário, além dos 25 pontos, marcar dois pontos de diferença.

Futebol de 5

De acordo com o site da confederação de desporto de deficientes visuais (CBDV), existem relatos que no Brasil, na década de 50, cegos jogavam futebol com latas ou garrafas, mais tarde, com bolas envolvidas em sacolas plásticas, nas instituições de ensino e de apoio a estes indivíduos, como o Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, Instituto Padre Chico, em São Paulo, Instituto São Rafael, em Belo Horizonte. Em 1978, nas Olimpíadas das APAEs, em Natal, aconteceu o primeiro campeonato de futebol com jogadores deficientes visuais no Brasil. A primeira Copa Brasil foi em 1984, na capital paulista. Contudo, o IPC - Comitê Paraolímpico Internacional reconhece como primeiro campeonato entre clubes, o acontecido na Espanha, em 1986 (CBDV, 2019).

Conforme a CBDV (2019), na América do Sul, apesar da realização de alguns torneios anteriores, o primeiro reconhecido e organizado pela IBSA foi a Copa América de Assunção, em 1997, onde o Brasil foi o grande campeão. Participaram quatro seleções: Brasil, Argentina, Colômbia e Paraguai.

A participação do Futebol de 5 nos Jogos Paraolímpicos aconteceu, pela primeira vez, em Atenas, 2004.

As principais regras para o futebol de 5 são:

O futebol de 5 é exclusivo para cegos. As partidas normalmente são em uma quadra de futsal adaptada com uma banda lateral (barreira feita de placas de madeira que se prolonga de uma linha de fundo à outra, com uma oscilação de 1 metro a 1,20 metros de altura e uma inclinação não superior a 10 ° para o exterior, em ambos os lados da quadra, evitando que a bola saia em lateral, a não ser que seja por cima desta). Desde os Jogos Paraolímpicos de Atenas, em 2004, as partidas também são praticadas em campos de grama sintética, com as mesmas

medidas e regras do futebol de salão.

Cada time é formado por cinco jogadores: um goleiro, que tem visão total e quatro na linha, totalmente cegos e que usam uma venda nos olhos para deixá-los todos em iguais condições, já que alguns atletas possuem um resíduo visual (vulto) que dão, nesta modalidade, alguma vantagem a estes.

Há ainda um guia, o Chamador, que fica atrás do gol adversário orientando o ataque de seu time, dando a seus atletas a direção do gol, a quantidade de marcadores, a posição da defesa adversária, as possibilidades de jogada e demais informações úteis. É o chamador que bate nas traves, normalmente com uma base de metal, quando vai ser cobrada uma falta, um pênalti ou um tiro livre.

A modalidade, ao contrário do futebol convencional, deve ser praticada em um ambiente silencioso. A bola possui guizos, necessários para a orientação dos jogadores dentro de quadra. Daí a necessidade do silêncio durante o andamento da partida. Através do som emitido pelos guizos, os jogadores podem identificar onde ela está, de onde ela está vindo e podem conduzi-la.

De acordo com GORGATTI; PENTEADO; PINGE; DE ROSE (2004) a convivência com pessoas diferentes deveria ser uma grande ferramenta em educação, preparando pessoas mais conscientes para a vida e para suas possibilidades.

> Mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização. (GLAT, PLETSCH E FONTES, 2007, pg. 344).

Segundo Rodrigues (2003), o professor de Educação Física deve ir além do seu próprio conhecimento, ensinar o desconhecido, estimulando sempre a criatividade dos alunos, desafiando-os a resolução de problemas, com a cooperação no desenvolvimento de tarefas, criando uma ampla descoberta de movimentos.

> Por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de deficiências físicas foram (e são) excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social (BRASIL, 1997, p.31).

De acordo com os PCN'S, Brasil (1997), a aula de Educação Física pode favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do "deficiente" e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos.

Considerações Finais

Com relação às experiências obtidas, trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais requer atenção, cuidado e paciência, para saber lidar com a individualidade e capacidade de cada aluno, considerando que cada indivíduo traz consigo uma bagagem hereditária, ou seja, uma forma específica de pensar, agir e demonstrar uma vez que o papel do professor e da escola é indispensável na contribuição para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola.

Nota-se, nas aulas, que as crianças com necessidades educacionais especiais, não tem grandes limitações, quando a modalidade esportiva está adaptada à sua limitação física ou intelectual. No que concerne aos alunos tidos "normais", eles vivenciaram as atividades que fazem normalmente em seu cotidiano, por outro prisma, através do fato de não poder levantar para pegar uma bola, de não poder tirar a venda para enxergar onde a bola ou o gol esta, se colocando no lugar do colega que tem necessidades educacionais especiais.

Portanto, tendo como ponto de partida essa visão inclusiva, a Educação Física torna-se fundamental, pois desenvolve o processo educativo como um todo, associando o corpo e a mente, aprimorando as habilidades físicas, morais e sociais do aluno, se bem aplicada é uma excelente forma de inclusão, pois, relembrando os PCN'S (1997) "na escola, portanto, quem deve determinar o caráter de cada dinâmica coletiva é o professor, a fim de viabilizar a inclusão de todos os alunos".

Agradecimentos

Agradecemos a coordenação institucional do projeto PIBID da UEG. A CAPES por incentivar a formação docente.

A instituição de ensino Colegio Dr. Onerio Pereira Vieira que nos abriu a porta para o desenvolvimento dos projetos e vivência do cotidiano de uma instituição de ensino.

Referências

AMORIN, M. et al. Goalball: uma modalidade desportiva de competição. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. Rev. Port. Cien. Desp. v.10 n.1 Porto 2010.

Basquete em cadeiradas de rodas: história, regras e curiosidades. Disponível em : https://www.esportelandia.com.br/basquete/basquete-em-cadeira-de-rodas/. Acesso em 18/09/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Confederação brasileira de desporto de deficientes visual. Futebol para 5. Disponível em: http://cbdv.org.br/fut5. Acesso em 18/09/2019.

FREIRE, M F; **A inclusão através do desporto adaptado: o caso português do basquetebol em cadeira de rodas**. p. 133. Coimbra, 2010.

GLAT, R; PLETSCH, M. D; FONTES, R. de S. Educação Inclusiva e Educação Especial: Propostas que se Complementam no Contexto da Escola Aberta à Diversidade. **Educação**. Santa Maria. vol. 32. nº. 2. pg. 343-356. 2007. Acesso Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/678/487>.

GORGATTI, M. G., PENTEADO, S. H.N.W., PINGE, M. D., DE ROSE JR.A., **Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência.** 2004, Brasília. Disponível em: http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/558/582 . Acesso em 15 de março de 2016.

RODRIGUES, David. **A Educação Física Perante a Educação Inclusiva**: reflexões conceptuais e metodológicas. Rev. da Educação Física/ UEM Maringá, v. 14, nº 1, p. 67 – 73. 2003.

SANCHEZ, P. A. **A educação inclusiva**: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Revista Inclusão. Brasília, v.1, n.1, out./2005, p. 718.

SANCHOTENE, Vitória Crivellaro. **Voleibol sentado: uma revisão da literatura**. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

TEIXEIRA, Ana Maria Fonseca; RIBEIRO, Sônia Maria. **Basquetebol em cadeiras de rodas**. Comitê Paraolímpico Brasileiro. Brasília- DF, 2006.

Projetos temáticos CTSA desenvolvidos pelo Pibid-química-UEG

Nília Oliveira Santos Lacerda*1 (PQ), Susanna Herold Gonçalves[2] (IC), Isabella Alcântara Galdino[3] (IC), Myllena de Souza Ferreira[4] (IC), Ana Cláudia Nogueira Soares[5] (IC), Ellen Thaysa Pires Pinheiro[6] (IC), Emília Rodrigues Vieira[7] (IC), Milena de Jesus Santos[8] (IC), Andrielle Freitas Rodrigues[9] (IC).

nilliaprof@gmail.com

[1,2,3,4,5,6,7,8,9] Universidade Estadual de Goiás, UEG. – Câmpus de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo. [1]Universidade de Brasília, UnB.

Resumo: A inserção de pressupostos da Educação CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) na formação inicial de professores de Ciências propicia reflexões especificas e contribui para uma formação crítica e para o exercício da cidadania. Diante disto, o subprojeto Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus de Ciências Exatas e Tecnologias (UEG – CCET) – Anápolis – Goiás, no ano de 2019, realizou estudos e desenvolveu quatro projetos temáticos CTSA. Nosso objetivo é apresentar esses projetos e suas contribuições para formação inicial dos licenciandos em Química desse câmpus. Todos foram realizados pelos bolsistas, juntamente com a orientação da coordenação do programa na Universidade e com os supervisores dos colégios. O estudo teórico, a elaboração e o desenvolvimento das atividades envolvidas propiciou a esses licenciandos compreender a importância de formar cidadãos críticos e ativos em seu meio social, possibilitando que cada grupo vivenciasse a realização de um projeto com pressupostos da Educação CTSA.

Palavras-chave: Saneamento básico, Fármacos, Leite, combustíveis, Educação CTSA.

Introdução

A inserção da Educação CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) na formação inicial de professores de química pode propiciar reflexões e contribuições para uma formação crítica e para o exercício da cidadania. Com o objetivo de colaborar sistematicamente para a construção de conhecimentos, a partir de uma formação docente mais efetiva para o exercício profissional crítico, autônomo e ético. Elaboramos nossa proposta juntamente com autora desse trabalho, a coordenadora do subprojeto, pesquisadora da universidade, os bolsistas de iniciação à docência e

voluntários, a supervisora do colégio campo. Fomos provocados a problematizar nossas ações e práticas, tornando-nos sujeitos da construção e apropriação do conhecimento, a partir de um processo de reflexão crítica sobre a prática docente, na dimensão coletiva e contextualizada dos vários ambientes inseridos na pesquisa (Escola, Universidade e Comunidade).

Assim, o subprojeto Pibid) da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus de Ciências Exatas e Tecnologias (UEG – CCET) – Anápolis – Goiás, desenvolveu quatro projetos temáticos no primeiro semestre de ano de 2019. A partir de estudos teóricos e discussões semanais essas atividades foram realizadas para que os bolsistas pudessem compreender as relações da Educação CTSA com os valores necessários para tomar decisões responsáveis sobre demandas de ciência e tecnologia na sociedade e participar na solução de questões sociais. Após esses estudos teóricos, partimos para a elaboração das propostas e, em seguida, para as atividades nos colégios-campo.

Portanto, este trabalho tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas nos projetos temáticos do Pibid e suas contribuições para a formação inicial dos licenciandos em Química da UEG – CCET, por meio de projetos desenvolvidos, com base nos pressupostos da Educação CTSA.

Percurso Metodológico

No primeiro semestre de 2019, a partir de orientações e discussões em reuniões, foi desenvolvida as propostas temáticas para cada grupo e os temas foram: 1.Combustíveis: processos, análises e impactos socioambientais, 2. Saneamento básico: princípios e processos do tratamento de água 3. Fármacos: descarte de medicamentos vencidos, 4. Leite: propriedades, processos e derivados.

A partir dos princípios teórico-metodológicos definidos para subsidiar as propostas do subprojeto Pibid Química-Anápolis-UEG, adotamos então, a dinâmica didático-pedagógica, dos Três Momentos Pedagógicos, que segundo Muechen (2010), teve sua origem numa abordagem realizada inicialmente por Delizoicov em

1982, a partir dos pressupostos teóricos da educação de Paulo Freire para o espaço da educação formal. Tal metodologia foi fundamentada por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), que podem assim ser definidos:

Problematização Inicial: São apresentadas, neste momento, situações reais que os alunos conhecem e vivenciam e relacionadas com o tema a ser trabalhado, ou seja, a introdução de conhecimentos científicos para favorecer os processos de interpretação destas situações. Este momento serve para desafiar os alunos a apresentarem o que pensam sobre as situações, e assim, oportunizar ao professor o conhecimento prévio de seus entendimentos. O objetivo desse momento "é problematizar o conhecimento que os alunos vão expondo, de modo geral, com base em poucas questões propostas relativas ao tema e às situações significativas" (p. 200). Cabe ao professor questionar os posicionamentos e até mesmo, lançar dúvidas sobre o assunto, para propiciar assim explicações contraditórias e as possíveis fragilidades e limitações nas falas iniciais dos alunos.

Organização do Conhecimento: Nesta parte, temos o estudo sistemático dos conhecimentos escolhidos como necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial a partir das orientações do professor. Trabalhamos, aqui, a resolução de problemas e exercícios de livros didáticos, leitura de artigos sobre a temática CTSA, vídeos com temas sociocientíficos controversos etc., que propicia a função formativa e a apropriação de conhecimentos específicos. No entanto, precisamos ter o cuidado para não haver a supervalorização destas atividades em relação aos outros dois momentos, já que é necessário um equilíbrio.

Aplicação do Conhecimento: Neste momento temos a abordagem sistemática do conhecimento que será incorporada pelo aluno, para que possa analisar e interpretar as situações iniciais que definiram o estudo e também sejam compreendidas outras situações a partir deste conhecimento, mesmo que não tenham sido discutidas no momento inicial.

Para o desenvolvimento da pesquisa, descrição e análise de todas as

atividades realizadas durante o projeto, os bolsistas de iniciação à docência utilizaram como instrumentos de construção de dados: gravações de áudio, fotos, atividades dialogadas em sala, anotações no caderno de bordo e questionário online. As gravações de áudio e fotos foram coletadas para que seja possível observar a postura e a participação dos alunos durante os encontros. O caderno de bordo é uma forma de deixar registrado a descrição de como foi cada encontro. As atividades dialogadas durantes as aulas foram uma forma de avaliar a participação dos alunos, e de quanto eles compreenderam sobre o assunto que foi trabalhado. O questionário online foi elaborado com 8 questões em média, de acordo com os objetivos propostos para cada projeto.

A partir dessa fundamentação, temos como objetivo utilizar os pressupostos da Educação CTSA, embasados em temáticas sociais, por meio da dinâmica dos três momentos pedagógicos para nos aproximarmos de uma formação inicial mais crítica, em que haja um posicionamento frente a problemáticas sociais em situações vivenciadas na prática docente, com uma bagagem teórico-metodológica que abranja uma reflexão mais crítica. Por isso, discutir temas sociais CTSA na formação inicial faz-se necessário, visto que os futuros licenciandos irão atuar na educação básica e precisam desta fundamentação teórica e experiência na prática em sala de aula.

Resultados e Discussão

Todos esses projetos foram realizados pelos bolsistas do Pibid, juntamente com a orientação da coordenação do programa na Universidade e com a supervisora do colégio-campo.

	OBJETIVO GERAL
SANEAMENTO BÁSICO	Analisar as percepções de alunos e bolsistas sobre os processos de saneamento básico, com foco no tratamento de água, para entender e conhecer seus processos e as relações CTSA envolvidas.
FÁRMACOS	Analisar as compreensões sobre os fármacos e seu descarte no ambiente, por meio dos pressupostos da educação CTSA.
COMBUSTÍVEIS	Sensibilizar e fundamentar acerca da relação dos estudos sobre os combustíveis e o ambiente, por meio dos pressupostos da educação CTSA, de modo a superar as visões e interpretações ingênuas sobre estas relações
LEITE	Conhecer sobre o leite e suas as relações CTS, bem como, proporcionar mudanças de percepções e entendimento da produção de seus derivados

Todos os quatro projetos desenvolveram atividades de problematização, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento que se deu com a culminância dos projetos no colégio campo. Cada projeto teve suas particularidades, O projeto Saneamento básico tiveram como proposta a construção de protótipos, com todas as etapas do tratamento de água, baseando nos assuntos discutidos durante os encontros dos projetos. O projeto dos Combustíveis realizou como culminância a exposição de experimentos sobre o tema, em que os alunos que tiveram que montar e explicar sobre análises e obtenção dos mesmos. A equipe do Leite se organizou para que subequipes produzissem as receitas dos derivados do leite (doce, requeijão, manteiga, queijo e iogurte). Houve o envolvimento de alunos e bolsistas nessa produção e todos participaram ativamente dessa atividade. Já o projeto dos Fármacos, as equipes construíram protótipos para recebimento de embalagens e remédios vencidos.

Tivemos ao final de todos os projetos dois eventos: Pibid no parque e Mostra Científica do curso. Todos os dois eventos foram de muita relevância, pois todos bolsistas do Pibid puderam apresentar e compartilhar seus projetos com a comunidade local e com a comunidade acadêmica, a partir da exposição dos projetos para públicos diferentes. Foi escolhido uma praça, para que o projeto tivesse uma boa visibilidade. Nesse dia foram apenas os pibidianos, sem os alunos dos colégios campo. O intuito dessa primeira experiência de levar os resultados dos projetos a uma praça era de demonstrar para a sociedade o que fazemos, e a importância de cada um dos temas trabalhados.

Considerações Finais

A realização dos projetos temáticos CTSA trouxeram uma perspectiva diferente aos nossos bolsistas e contribuições relevantes para eles enquanto futuros docentes. Torna-se assim, de grande importância o estudo sobre as relações CTSA, pois esses estudos podem auxiliar na formação inicial, para que, professores e estudantes da escola básica se posicionem criticamente em sua prática docente.

Entendemos então que, as contribuições do Pibid vão ao encontro da

necessidade de formação profissional que integre, em seu exercício, o saber e o saber fazer, que devem coexistir tanto no espaço/tempo da formação inicial, quando da prática profissional, quanto a reflexão crítica de uma formação inicial consolidada e com respaldos teóricos-metodológicos que contemplem a Educação CTSA.

E em nossos projetos, apontamos os princípios básicos da Educação CTSA, cujos elementos evidenciam a importância constante na formação inicial, para que se realizem mudanças significativas na prática e nas concepções pedagógicas. Ou seja, os professores formados a partir desses objetivos trazem possibilidades para garantir que consigamos atingir o principal desafio que é o desenvolver um espírito reflexivo-crítico, para que nossos alunos atuem crítica e autonomamente em suas tomadas de decisões em relação à vivência na sociedade contemporânea. Enfim, espera-se que o professor passe de transmissor de conteúdos para um professor "orientador/pesquisador" reflexivo e crítico.

O estudo teórico referente à Educação CTSA propiciou a estes licenciandos compreender a importância de formar cidadãos críticos e ativos em seu meio social, possibilitando que cada grupo vivenciasse a realização de projetos para que depois de formados possam também realizar atividades com maior dinamismo e desenvoltura, enquanto professores regentes mediante suas experiências adquiridas na formação inicial.

Agradecimentos

Pibid – CAPES, LIPEC (Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de Ciências), UEG (BIDAD).

Referências

DELIZOICOV, D. **"Conhecimento, tensões e transições. "** S. Paulo, Faculdade de Educação da USP. (1982). Tese de doutorado Disponíve l em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/75757/82794.pdf>. Acessado em: 02 dez. 2016.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em:

<http://www1.fisica.org.br/fne/edicoes/category/27-volume-05-n-1-maio?download=247:resenhas>. Acessado em: 03 dez. 2016.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS.** 2010. 273 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em:< https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93822/280146.pdf?sequence=1> Acesso em 01 ago. 2017.

MUENCHEN, C; DELIZOICOV, D. **A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos.** Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.14, n. 03, p. 199-215, set-dez, 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n3/1983-2117-epec-14-03-00199.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

O Resgate do Perfil Epistemológico para a Prática do Ensino de Física

Agnaldo R. de Almeida (PQ)[1]*, Camila R. B. Marcelino (FM)[1,2], Anna M. R. Ferreira (IC)[1], Bruno F. V. Santos (IC)[1], Danielen C. S. Gomes (IC)[1], Erick C. A. da Cruz (IC)[1], Jose F. C. B. de Alvarenga (IC)[1], Juan H. R. M. Vieira (IC)[1], Pollyana P. Firmino (IC)[1], Raissa F. Santos (IC)[1], Renato G. Pereira (IC)[1].

[1] Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas – Henrique Santillo, Universidade Estadual de Goiás, BR-153 3105, Anápolis - GO, 75132-903.
[2] Colégio Estadual Castelo Branco, Rua 04, s/n Quadra H, Lote 35 – Vila São Vicente, Anápolis - GO, 75136-225.

*e-mail do autor: agnaldo.almeida@ueg.br

Resumo: A era informacional diversifica e veicula de modo mais eficaz os conhecimentos técnico-científicos, produzindo uma nova perspectiva sobre a educação, que deixa de ser protagonista na socialização do conhecimento. Dessa nova perspectiva resultam desafios que promovem a evolução das instituições socioeducativas para atender as novas demandas dessa era. Neste cenário, influenciado pelo autoritarismo racional, o livre pensar, o caráter subjetivo da imaginação, o errar, dá lugar a uma razão científica coletiva. Neste trabalho, procuramos compreender a apatia pelo conhecimento produzida pela virtualização da informação e sua influência no papel social da escola. Buscamos, então, estratégias de encantamento pela descoberta científica, mudando a cultura autoritária da ciência pela democratização da descoberta, do errar, na construção do saber científico.

Palavras-chave: perfil epistemológico, ensino de física, *apatheia.*

Introdução

Promovido pelos avanços tecnológicos potencializados pela reestruturação e integração capitalista, as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais contemporâneas desafiam o paradigma das instituições socioeducativas democráticas, suprimindo os mecanismos libertadores e de intervenção social aos interesses e exigências da produção e do mercado (LIBÂNEO, 2012).

As reformas educacionais no contexto de uma sociedade técnico- informacional, em que a virtualização generalizada e luminal da informação transforma as experiências comuns, promovem a obsolescência dos exercícios contemplativos e reflexivos da vida imaginativa, racionalizando o subjetivo em nome

de uma razão científica coletiva.

> *"O homem deslumbrado consigo mesmo fabrica seu duplo, seu espectro inteligente, e confiamos entesouramento de seu saber a um reflexo. Nesse ponto, continuamos no campo da ilusão cinemática, da miragem da informação precipitada na tela do computador. O que se oferece é justamente informação, mas não a sensação; é aphateia, essa impassibilidade científica que faz com que, quanto mais informado é o homem, mais se estenda ao redor dele o deserto do mundo e mais a repetição da informação (já sabida) desregule os estímulos da observação, captando-os de forma automática e sumamente veloz não só na memória (luz interior), mas, antes de tudo, no olhar."* (VIRILIO, 2015)

Sugere, Paul Virilio, que a contemplação do desconhecido, o ímpeto investigativo que movem uma crítica libertadora à realidade, vem sendo subvertida para uma espécie de apatia informacional sustentada pela velocidade dos meios de comunicação e por um racionalismo científico autoritário, opressivo. Contrário, portanto, às várias dimensões sociais das instituições educacionais democráticas.

Diante do cenário contemporâneo, em que se contempla a invasão da cultura informacional, do capitalismo globalizado e a consolidação de suas influências e tendências nos processos sociopolítico-educacionais, é necessário a redescoberta, a inovação racional e continuada da prática educacional. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) do Ensino Médio, temos pilares que nos permite analisar criticamente e iniciar um estudo sobre como a Física deve apresentar-se. Abandonando um viés estritamente conteudista, apático, sem encantamento, passamos a trabalhar no desenvolvimento de competências e habilidades capazes de levar o aluno a perceber e lidar com fenômenos naturais e tecnológicos em seu cotidiano e compreender o universo distante (BRASIL, 2002).

No processo formativo dos professores, a formação inicial é uma das fases do desenvolvimento profissional que exibe um contraste desafiador dos impactos relacionados aos avanços do conhecimento científico, com as múltiplas dificuldades enfrentadas pelos professores em seu cotidiano. É o primeiro contato dos futuros licenciados com a realidade sócio educacional da população que converge na necessidade da criação de oportunidades de formação continuada.

Neste sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

(PIBID) promove a aproximação entre a universidade e as escolas básicas, valorizando o envolvimento do docente da escola básica na formação do licenciando, tornando a escola um lócus de formação inicial inovadora (PIBID, 2018).

Metodologia

É possível inferir que a formação docente deve aproximar-se da prática educativa, pois, as situações problemáticas que surgem obrigam o professor a construir o sentido de cada situação de forma ímpar, para assim atuar com toda carga de compromisso científico, político, ético e moral e intervir nos diversos quadros educativos e sociais em que se produz a docência (IMBERNÓN, 2002).

Para tanto, o PIBID está proporcionando aos discentes bolsistas/voluntários diversas oportunidades para o contato com a escola, sendo feitas várias atividades dentro do âmbito escolar, dentre elas a construção de práticas de sala de aula embasadas por teorias sólidas de ensino/aprendizagem.

O desenvolvimento de atividades ligadas a Física para os alunos do ensino fundamental, seja estes teóricos ou práticos são essenciais para o desenvolvimento de um senso científico, crítico, liberal e inovador, construindo o alicerce de uma nova geração de cidadãos encantados com a descoberta e o fazer científico de forma autônoma e não mecanizada. Pensando nisso, foi desenvolvido um projeto dentro do PIBID chamado Física no Cotidiano no qual foi desenvolvido conceitos Físicos a partir experimentos e contextualização com o cotidiano, para que os alunos pudessem desenvolver e ver na prática como funcionam determinados fenômenos e a Física envolvida nelas.

Para o Ensino Médio, atuamos de forma seriada e colaborativa, auxiliando o preceptor nas demandas diárias e inserindo elementos inovadores que desafiam o ordenamento e o autoritarismo científico em vistas de um processo cognitivo democrático, criativo e desafiador. Disso resulta preencher as incoerências da percepção, as ausências produzidas no tocante do ensino tradicional, não com a

uniformização do pensamento em sua versão potencialmente controlável, e sim com a liberdade do agir, do errar, evocando temporalidade provisória dos conceitos para o estabelecimento do conhecimento científico útil.

Resultados e Discussão

O PIBID, além de proporcionar aos discentes bolsistas/voluntários diversas oportunidades para o primeiro contato com o universo docente, está mudando a cultura científica dentro da escola. Ao invés de repetir leis e conceitos incompreendidos, os estudantes estão desenvolvendo o pensamento crítico-reflexivo e a contemplação imaginativa das leis e experimentos através das várias atividades realizadas dentro do âmbito escolar, como podemos verificar.

Figura 1. Apresentação do projeto na escola

2. Auxílio do grupo na realização de atividades curriculares ordinárias.

Figura 3. Preparação dos alunos para avaliações práticas.

Figura 4. Apresentação de experimentos de baixo custo pelos estudantes orientados pelo PIBID.

Considerações Finais

O projeto ainda está em fase de desenvolvimento e, na atual conjuntura, seria

prematuro apontar ou considerar resultados ou dados coletados e fazer levantamentos sobre as impressões vivenciadas. Contudo, estamos focados neste momento em introduzir elementos da teoria de Bachelard, que confere primazia ao erro, à retificação, ao invés da verdade na construção do conhecimento científico para o estabelecimento de uma base conceitual inovadora (Bachelard, 1978). Da mesma forma, outros autores nos auxiliarão na busca por um perfil epistemológico para a prática do ensino de Física.

Agradecimentos

Nossos agradecimentos à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo suporte financeiro; Agradecemos ainda à UEG – Universidade Estadual de Goiás pela gestão harmoniosa, suporte financeiro (BIDAD) e empenho para atender as demandas do programa. Por fim, agradecemos ao Colégio Estadual Castelo Branco por permitir que este programa se instale e desenvolva suas experiências educativas em um ambiente acolhedor.

Referências

BACHELARD, G. **A Filosofia do Não**. Coleção os pensadores, Abril Cultural, Rio de Janeiro. 1978.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN + Ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização, 10. Ed. São Paulo, Cortez, 2012.

PIBID. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Chamada para apresentação de propostas Edital No 7/2018. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf .

VIRILIO, Paul. **Estética da Desaparição** 1. ed. Rio de Janeiro, Contraponto, 2015.

O PIBID DE PEDAGOGIA NA UEG CÂMPUS CAMPOS BELOS: ARTICULAÇÕES POR UMA PRÁXIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Luciana Nogueira da Silva* luciana.professora.educ@gmail.com (Coordenadora de área do Pibid), Patrícia de Souza Caetano (Supervisora de área), Jéssica Danielle da Silva Gomes, Melânia Pedro Alves, Ionice Ferreira de Jesus, Ana Paula Ferreira dos Santos, Rosiane Reges Gonçalves, Fabíola Pedro Alves, Marleide Batista de Souza, Daiane Serafim do Carmo, Aline Ferreira da Silva Oliveira, Viviane Delfino de Santana (Estudantes - pibidianas)

UEG – Câmpus Campos Belos

Resumo: O referido artigo é resultado do registro de aprendizagens sobre a docência desenvolvida na escola e na Universidade Estadual de Goiás por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID atendendo ao Edital Capes n.7/2018 no qual o Subprojeto: Pibid Pedagogia/câmpus Campos Belos é ancorado. A escola é o campo de atuação do futuro professor e, portanto precisa fazer parte da sua formação, constituindo uma estreita relação entre o ambiente que se aprende a ser professor (Universidade) e o ambiente que se atua como professor (escola). Todas as particularidades da formação justifica a necessidade de uma formação intimamente relacionada ao cotidiano escolar. Como aporte teórico para entendermos as nossas aprendizagens utilizamos Silva (2007, 2011), Coelho (2000), Delmondez e Nascimento, Gadotti (203), Nóvoa (2009) e Vàzquez (1968). Os resultados indicam que, não obstante os desafios encontrados na escola, o Pibid é uma experiência êxito a de formação que possibilita um processo formativo na perspectiva de uma práxis emancipatória.

Palavras-chave: Formação docente. Pibid. Literatura. Pesquisa. Práxis.

Introdução

Uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for analisada e modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). (SILVA, 2007, p. 45)

A educação do ser docente é um processo que requer busca constante por aprimoramento, através de pesquisas e diversas articulações desenvolvidas de forma crítica e construtiva, buscando agregar e relacionar novos métodos e metodologias, promovendo assim melhores resultados dentro do processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, busca-se uma articulação que envolva a observação e prática do processo de alfabetização, possibilitando a priori a compreensão da prática observada e o diagnóstico do funcionamento escolar pautado no compromisso e responsabilidade das partes envolvidas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa Institucional Voluntário de Iniciação à Docência – PIVID são vinculados a Pró-reitoria de Graduação na Universidade Estadual de Goiás e tem uma

Coordenação Institucional atendendo ao Edital Capes n.7/2018 no qual o Subprojeto: Pibid Pedagogia/câmpus Campos Belos é apoiado. Este grupo do Pibid, que é formado por oito pibidianas bolsistas, duas pividianas, uma professora supervisora e uma coordenadora de área, têm como tema: “Literatura Infantil na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” cujo objetivo é: propiciar a formação de leitores literários na escola e na universidade.

A instituição parceira é a Escola Municipal Professora Niedja de Souza Machado está localizada cidade de Campos Belos Goiás. A mesma foi inaugurada em fevereiro de 1.988 e tem o reconhecimento dos cursos ministrados bem como seus atos pedagógicos validados pela Resolução CME/CP Nº 13 de Novembro de 2017. A referida instituição já colabora com a formação do pedagogo, pois recebe projetos de extensão e estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, câmpus Campos Belos. Atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Ao todo são 16 turmas distribuídas nos turnos matutino e vespertino.

As primeiras atividades realizadas no âmbito do Pibid do curso de Pedagogia na UEG câmpus Campos Belos foi um encontro onde a coordenadora de área apresentou o Pibid, seus objetivos e caraterísticas do seu desenvolvimento em âmbito federal, estadual e local. Esse encontro aconteceu no câmpus da UEG. Outra atividade importante foi à apresentação do programa na escola câmpus em que a coordenadora de área juntamente com a professora supervisora fez uma reunião com a escola, apresentou o projeto e inscreveu as professoras interessadas em receber e acompanhar pibidianas em suas salas de aulas.

No segundo encontro do grupo a coordenação de área juntamente com a professora supervisora fez uma explanação sobre as especificidades do trabalho docente, pontuando as situações comuns encontradas na escola e no desenvolvimento profissional docente e a forma de como proceder diante de algumas situações específicas quanto ao comportamento dos professores, alunos e gestores na escola campo.

Resultados e Discussão

A literatura interpretada e a desconstrução de estereótipos

A literatura na formação docente é um elemento importante que encanta não somente os alunos e professores na escola, como também os alunos dos cursos de licenciaturas. Nos encontros lemos e analisamos contos de fadas em suas versões clássicas. Como o tema do Subprojeto é sobre literatura então a orientação é que as alunas pibidianas entrem em contato com textos literários e que desenvolva atividades na escola sobre as leituras realizadas. A primeira leitura e análise realizada foi do conto "Os três porquinhos", depois analisamos o conto "Branca de Neve e os setes anões" e preparamos uma peça teatral que foi apresentada na escola campo e em uma creche da rede municipal. Depois outros textos literários foram entrando no repertório das atividades realizadas: A Bela e a Fera, João e Maria, Chapeuzinho Vermelho e outros contos literários.

> Os estudos literários estimulam o exercício da mente; a percepção do real e suas diversas significações; a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente. (COELHO, 2000, p.16)

A literatura infantil ilumina a escola e a universidade e no desenvolvimento das atividades do Pibid de Pedagogia Câmpus Campos Belos acontece um rico encontro entre artes já que os textos literários são interpretados, em uma articulação entre o teatro e a literatura. Segundo Coelho (2000) "A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra" (COELHO, 2000, p.27). Além de se apresentar como um encontro entre artes estreitamente ligado à constituição do ser docente, interpretar textos literários contribuiu com práticas de desconstruções de estereótipos dentro na escola e na universidade.

> No cenário da busca de uma escola cidadã, comprometida com os direitos humanos, torna-se essencial e urgente a capacitação de profissionais da educação - sobretudo na educação básica - para que os primeiros passos para a desconstrução do sexismo, da homofobia, da lesbofobia e da transfobia sejam dados de maneira efetiva e que novas possibilidades de lidar com a diferença se estabeleçam no ambiente escolar e para que o papel do formador da escola seja efetivado na construção de pessoas acolhedoras, não intolerantes, aptas a um convívio com a diversidade. (DELMONDEZ; NASCIMENTO, 2016, p. 110)

Nas atividades de leitura e análise dos textos literários, realizou-se uma profunda reflexão sobre cada conto. Realizamos debates sobre os sentidos dos contos sob a ótica da Psicanálise e sobre a representação das classes minorizadas dentro da sociedade e nos contextos das leituras realizadas. Os debates acontecem nos encontros realizados na UEG, nas reuniões na escola, no ensaio das peças teatrais ancoradas nos contos e nos grupos do whatsapp.

Tais atividades nos levaram a redefinir alguns papeis representados nos contos, tais como a Branca de Neve ser transformada em Negra como Ébano, príncipes e caçadores representados por meninas ou por meninos de estaturas diversas. Nessas representações levamos a mensagem que o príncipe e a princesa podem ser qualquer criança, e abrimos a discussão para novas possibilidades de lidar com a diferença no ambiente escolar.

Figura 1: pibidianas e alunos em peça teatral

Figura 2: pibidianas em Encontro Coletivo

Fonte: acervo da pesquisa

Todos os contos de fadas escolhidos foram clássicos, por isso novidades que instigam não somente o interesse dos alunos como os das pibidianas. O conto Os três porquinhos que nas releituras sobrevivem todas investidas do lobo, morrem todos, sobrevivendo apenas o mais maduro e consciente. A Fera, do conto A Bela e a Fera foi desprovida não só da beleza como prega as releituras contemporâneas, mas também da inteligência. E assim fomos descortinando os sentidos e significados dos contos. Nesse processo, enfatizamos o sempre o papel do professor na escolha e seleção dos contos lidos para os alunos. Pontuamos sempre a importância do professor leitor para o desenvolvimento de uma prática efetiva na formação de leitor na escola.

A formação entre os bancos da universidade e o chão da escola

A escola, por meio das professoras e da coordenação, espera que as alunas pibidianas contribuam com o processo educacional que se desenvolve na escola. Esperam que as alunas substituam as professoras quando faltam, esperam que o Pibid colaborem o reforço dos alunos com dificuldades de aprendizagem de forma individual, que as ajudem na elaboração de materiais pedagógicos diversos. São expectativas que, de forma isolada, nem sempre se relacionam com os objetivos do Programa.

Nessa perspectiva, sempre procurando redirecionar as práticas de formação no âmbito do Pibid. As professoras da Educação Básica que recebem as alunas do Pibid/Pivid são orientadas a pensarem que as bolsistas são professoras ainda em processo de formação. Tem a contribuir com a escola, mas tem muito que aprender.

O grupo de pibiadinas desenvolvem em parceria com a instituição escolar um trabalho de conscientização ambiental. Essa ação foi desenvolvida por meio da visita dos alunos a uma chácara e durante o passeio eles puderam conhecer e explorar de perto o ambiente natural, a paisagem, a nascente de um rio local, além de acompanhar e ajudar a plantar algumas árvores. Dicutiu-se diversas elementos que colocam o meio ambiente em risco, ressaltando a responsabilidade de cada um para com a natureza. “Para nós, educadores, não basta saber como se constrói o conhecimento. Nós precisamos dominar outros saberes da nossa difícil tarefa de ensinar. Precisamos saber o que é ensinar, o que é aprender e, sobretudo, como aprender.” (GADOTTI, 2003, p. 48). Essa ação veio corroborar com nosso aprendizado, foi possível acompanhar de perto o resultado que uma atividade diferenciada, perceber a atenção das crianças, sair da sala de aula e explorar outro ambiente.

Além de atividades diferenciadas, a participação das futuras professoras no cotidiano escolar possibilita um aprendizado fundamental para o desenvolvimento da prática, no entanto é, sobretudo a construção de uma práxis, estreita relação entre a teoria e a prática. Em disciplinas como a Organização do Trabalho Pedagógico e Avaliação na Educação Básica, por exemplo, as alunas, na universidade tem a oportunidade de entrar em contato com textos e debates teóricos, enquanto na escola vivenciam com tranquilidade no decorrer do curso várias práticas relacionadas ao a organização do trabalho pedagógico, a diversas formas de avaliar, etc.

O estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 tem sido alvo de estudos e análise pelas pibidianas no âmbito do Programa. Enquanto os alunos do curso das licenciaturas da UEG ainda não tem o estudo da BNCC como elemento curricular sistematizado em seu processo formativo, no Pibid as alunas estudam teoricamente a BNCC nos encontros e vivenciam em tempo real a sua implementação compreendendo-a como "um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas modalidades da Educação Básica. "(BRASIL, 2017, p.07).

O estudo sobre a formação do professor para o processo de alfabetização e letramento, também se apresenta como importante desafio para o docente em formação em articular a teoria e a prática. Estudar as nuances do processo de alfabetização não só na universidade, mas também na escola contribui para um processo formativo mais coerente e emancipatório. Nóvoa (2009, p.34) enfatiza que "A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em entorno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou programas de ação educativa." É uma iniciativa de conectar os cursos de formação de professores à escola.

A formação docente e a pesquisa no pibid: praxis emancipatória

A escrita acadêmica dentro do Pibid é um momento rico de reflexão sobre a prática. Segundo Vàzquez (1968, p. 117), "a relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividades do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em essa relação é consciente.". As alunas registram o que vivenciam sempre aos olhos das teorias estudadas. Nessa concepção, são convidadas a relacionar às práticas as teorias e as teorias às práticas em uma construção de uma práxis emancipatória. Constituir-se professor é também aprender a pesquisar, a publicar, a participar de eventos, a resistir.

Figura 3: participação no Seminário da Anfope **Figura 4 e 5:** pibidianas apresentando trabalhos

Fonte: acervo da pesquisa

Trabalhos elaborados e publicados no âmbito do processo formativo dentro do Pibid Pedagogia/câmpus Campos Belos, foram:

As tecnologias digitais na docência: desafios para a formação e atuação dos professores dos anos iniciais no contexto da BNCC;
A formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades para o trabalho docente.
Formação docente em e para Direitos Humanos: perspectivas curriculares para uma educação mais humana;
A negação do direito de aprender: pobreza e exclusão social na escola
A princesa quilombola no Pibid: Branca de Neve não! Negra como ébano
Contos e recontos literários no contexto escolar: O Pibid rompendo a negritude como "tabu".

Sendo que os dois primeiros trabalhos se deu por meio da participação se deu por meio da participação no VII Enalic - VII Encontro Nacional das Licenciaturas/VI Seminário Nacional do PIBID/ I Seminário Nacional do Residência Pedagógica. Enquanto os quatro últimos trabalhos foram publicados no XII Seminário da Anfope - XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação / 40° Encontro Nacional do FORUMDIR / I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID.

Além dessas publicações que são resultados de estudos e reflexões sobre a prática docente desenvolvida entre a escola e a universidade, cada pibidiana também

elaborou um artigo para submeter ao VI CEPE – VI Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG/2019.

Participar desses eventos é uma rica oportunidade de interação acadêmica entre as pibidinas e as discussões sobre formação docente desenvolvidas para além dos muros no nosso câmpus situado no interior do Estado de Goiás. Durante o XII Seminário da Anfope que aconteceu em Salvador, Bahia, as alunas Daiane e Jéssica participaram da Reunião das entidades regionais da Anfope Centro Oeste – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Foi uma oportunidade ímpar de inserir as alunas na discussão sobre a situação da formação docente no cenário nacional.

Tiveram a oportunidade de assistir pela primeira vez palestras com professores pesquisadores como Luiz Carlos Freitas (UNICAMP); Dalila Andrade Oliveira (UFMG) Iria Brzezinski (ANFOPE/PUC Goiás); Luiz Fernandes Dourado (UFG); Nilson Cardoso (UECE/Forpibid-rp); Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (UNB), entre outros. Interagir com o meio acadêmico, participar de mesas redondas, palestras e apresentações de trabalhos não é uma atividades corriqueira para licenciandos do câmpus Campos Belos. Nessa perspectiva, trata-se de uma oportunidade de reflexão sobre a prática, de pensar e repensar a teoria vivenciada na universidade.

Segundo Silva (2011, p. 22) toda práxis é uma atividade, visto que no âmbito na práxis a teoria e a prática de completam. No entanto, nem toda atividade prática é práxis, já que desconectada da teoria, a prática não se faz práxis. Segundo Cunha (2003, p.70) “Só a prática e a realidade são as fontes capazes de gerar a dúvida intelectual que, por sua vez mobiliza a pesquisa.”. A participação por meio de publicações em eventos estimula os processos de escrita e o desenvolvimento acadêmico e é uma oportunidade de registrar as práticas, articular as teorias estudadas na universidade com as práticas vivenciadas na escola.

Considerações Finais

Um dos grandes desafios do Pibid na escolar parceira aqui apresentada é a percepção da equipe escolar sobre as atividades práticas desenvolvidas pelo grupo das pibidianas. Há uma expectativa que gera muitos pedidos de substituição de professors. Nessas situações as pibidianas atuam sem planejamento prévio, resolvendo uma necessidade imediata da escolar, além disso, deixa de acompanhar a professora a qual está vinculada.

A coordenação de área é professora alfabetizadora na Educação Básica, atua na formação docente em disciplinas como Literatura Infantil e Métodos e Processos de Alfabetização e Letramento e é pesquisadora na área de currículo. Nessa perspectiva, no âmbito do Pibid Pedagogia/ Câmpus Campos Belos desenvolvemos uma preocupação especial com a formação docente do professor alfabetizador e com os desafios da Base Nacional Comum Curricular para a formação docente inicial e continuada articulada a escola.

A coordenação de área e a supervisão sempre estão conversando com as professoras e com as coordenadoras da escola pontuando a necessidade de formação docente das alunas (Pibid e Pivid) que ainda estão matriculadas no 1º ano do curso de Pedagogia até um ano anterior não tinham nenhum conhecimento relacionado à área educacional no que diz respeito à docência. Pontuamos sempre que podemos contribuir com o trabalho desenvolvido pela escola ao mesmo tempo em que é o mais importante é apreender e desenvolver a docência.

A UEG, por meio do Pibid atua na formação de professor com ênfase na pesquisa, no ensino e na extensão. É a busca por uma formação docente de qualidade construída em uma íntima e rica articulação entre a universidade e a escola. Nessa perspectiva, as leituras literárias, as práticas pedagógicas, os processos de ensinar e aprender dos alunos e professores da Educação Básica e das alunas do Curso de Pedagogia e são espaços de pesquisa, da construção da práxis que leva a uma formação docente emancipatória.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação Institucional da Universidade Estadual de Goiás que atendendo ao Edital Capes n.7/2018 desenvolve um papel excepcional na gestão do Subprojeto: Pibid Pedagogia/câmpus Campos Belos. Agradecemos a Escola Municipal Professora Niedja de Souza Machado por nos apoiar de desenvolver um processo rico processo formativo docente. Agradecemos à Pró-reitoria de Graduação, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis por organizar o VI Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG e assim nos oportunizar a participação e publicação da pesquisa em educação no âmbito da universidade.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16/06/ 2019.

CUNHA, Maria Isabel. Formação de professores e currículo no ensino superior:

Reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: MORAES, Célia Maria; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais curriculares.** Porto: Porto Editora, 2003.

DELMONDEZ, Polianne; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Sujeitos da diversidade. *In*: PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto; SOARES, Silvia Lúcia; BOTELHO DA COSTA, Cléria; LONGO, Clerismar Aparecido; SOUSA, Francisco Lopes de (orgs). **Educação e diversidade cultural**. Brasília: Paralelo 15, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

COELHO, Nelly Novaes: **Literatura infantil: teoria, análise, didática**/Nelly Novaes Coelho. São Paulo: Moderna, 2000.

NÓVOA, António**. Professores**: Imagens do futuro presente. Portugal: Lisboa, 2009.

SILVA, Kátia A. C. P. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Revista Inter Ação**, 2007. Disponível em: < https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1532/1513.> Acesso em 22/03/2019.

_____. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, vol.17, nº 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE, 2011.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1968.

O PIBID PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Andreia Cristina da Silva[1*] (PQ), Luzinei Nunes da Silva Domingues[2] (FM), Carla Cristina da Silva[3] (IC), Carlla Esmerino dos Santos[4] (IC), Fabíola Cristina da Silva[5] (IC), Jannine Alves Costa[6] (IC), Karoline Maria Oliveira[7](IC), Larissa Silva Gonzaga Marçal[8] (IC), Lucélia de Araújo Paz[9] (IC), Michele Rocha da Costa[10] (IC), Thaís Aparecida da Silva[11] (IC), Vanessa Gomes da Silva[12] (IC).*andreiacristinaueg@gmail.com

[1,2,3,4,5,6,7, 8,9,10,11,12] Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis-GO

Resumo: Este texto tem como objetivo apresentar algumas das discussões e experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Subprojeto Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Quirinópolis. O texto traz uma reflexão sobre a importância da literatura infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental bem como uma análise de suas contribuições para incentivar a formação do hábito de leitura. Parte-se do pressuposto de que a literatura infantil contribui para que os estudantes possam desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. Por esta razão, discute-se a importância da leitura de textos literários com destaque para seus benefícios para a formação de leitores e o desenvolvimento do senso crítico. O artigo é fundamentado pela pesquisa bibliográfica e pelas experiências vivenciadas na Escola Municipal Professora Zelsani. O trabalho com a literatura infantil envolve atividades como: a contação de histórias, a leitura de textos literários e a reescrita. A utilização da literatura infantil mostra-se muito eficaz para a formação de leitores uma vez que o contato dos estudantes com a obra literária é fundamental para despertar o gosto pela leitura.

Palavras-chave: Pibid. Formação Inicial. Literatura Infantil. Formação de leitores.

Introdução

Ao iniciar esta reflexão sobre a literatura infantil, consideramos fundamental destacar o quão é importante a criança ter e manter contato com o livro desde a primeira infância. Assim, acreditamos que os pais, os professores e todas as pessoas que convivem diariamente com as crianças deveriam cultivar o hábito de contarem e/ou lerem as histórias dos livros infantis para elas. Criar um ambiente que proporcione encantamento, imaginação e experiências afetivas com a obra literária poderá contribuir para a formação de futuros leitores. O adulto tem um papel fundamental na inserção da criança no mundo mágico da leitura.

Desta feita, Abramovich esclarece que

> É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (1994, p. 17).

Se a intenção da escola é formar futuros leitores é fundamental que as primeiras experiências das crianças com a literatura infantil sejam positivas, portanto, o momento da leitura deve ser antes de tudo um momento lúdico, de encantamento voltado para o despertar da imaginação e da criatividade. Isto remete a duas preocupações importantes: a escolha da obra que será lida e o tipo de atividade que será proposta às crianças.

A literatura infantil, conforme Cademartori (1986), é de fundamental importância para ajudar a criança a elaborar um saber sobre o mundo, portanto, não deve ser utilizada apenas para ensinar a língua escrita. Infelizmente, a educação formal, conforme a autora, "voltou-se ao texto infantil despertada por interesses mais imediatos." (p.19). Desta feita, a escola começou a utilizar o texto infantil como um instrumento útil com vistas a responder às grandes lacunas intelectuais de seu destinatário.

De modo algum, a literatura infantil deve ser vista tão somente como instrumento de uma possível ampliação do escasso domínio linguístico dos alunos e tampouco como legitimação do lema "quem lê, sabe escrever". Nesta perspectiva, é oportuna a compreensão de que ler e escrever são atividades completamente distintas e que exigem uma formação específica. Portanto, a leitura de textos literários não garante a formação de alunos produtores de textos, mas o trabalho sistemático com a leitura, a interpretação e a reescrita de textos literários poderá contribuir sobremaneira para que os estudantes possam desenvolver habilidades de leitura e escrita bem como ampliar a sua visão de mundo.

A literatura infantil também pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, além disso, o contato da criança com a obra literária clássica possibilita a ampliação do seu universo cultural. Por esta razão, consideramos a relevância de se inserir o texto literário no cotidiano dos estudantes desde a Educação Infantil.

> A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido. (CADEMARTORI, 1986, p.22-23).

A leitura é essencial para a formação do senso crítico dos indivíduos uma vez que proporciona a inserção ao meio social e amplia a sua visão de mundo.“Desse modo, a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade”. (CADEMARTORI, 1986, p. 23). Portanto, a criança desde pequena necessita ser inserida em um ambiente em que a leitura é frequente e isto poderá contribuir para que ela se torne futuramente uma criança leitora.

> A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico e o outro, para o desenvolvimento psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais (OLIVEIRA, 1996, p. 27).

De antemão, reiteramos a necessidade de estreitar cada vez mais os vínculos entre a criança e os livros. Infelizmente, com o avanço da tecnologia o hábito de ler histórias passou a ser uma prática quase que inexistente fora da escola. Desse modo, a tarefa de iniciar a criança no universo da literatura passou a ser um desafio que os educadores também precisam assumir.

Desse modo, este artigo tem como objetivos refletir sobre a importância da literatura infantil para a formação de leitores literários na escola e discutir sobre a necessidade de oportunizar, durante a formação de inicial, experiências teórico-práticas para que as futuras professoras possam desenvolver propostas metodológicas com a literatura infantil em sala de aula.

Material e Métodos

Com o intuito de aprofundar um pouco mais sobre a literatura infantil todas as participantes do Pibid fizeram a leitura do livro O que é Literatura Infantil, de Lígia Cademartori (1986). Esta atividade possibilitou compreender que a leitura é um assunto que vem sendo discutido há décadas, sendo que os primeiros livros direcionados ao público infantil surgiram no século XVIII. Segundo a autora, autores como Jean de La Fontaine (1621 - 1695), Charles Perrault (1628 - 1703) e os irmãos Grimm (Jacob 1785 - 1863 e Wilhelm 1786 - 1859) compilaram os clássicos contos de fadas que até hoje encantam as crianças do mundo todo. Com o tempo, surgiram outros autores, como Hans Christian Andersen (1805 - 1875) e Monteiro Lobato (1882 - 1948),

imortalizados pela grandiosidade de suas obras. Com o decorrer dos anos, a literatura infantil ocupou um espaço maior e adquiriu certa relevância no cotidiano escolar (CADEMARTORI, 1986).

Assim, com a intencionalidade de realizar um trabalho sistemático com a literatura infantil na escola todas as atividades do Subprojeto foram realizadas com vistas a inserir a obra literária no cotidiano dos estudantes, desse modo, foram realizadas as seguintes atividades:

- distinguir os textos literários dos não literários, considerando os elementos que os diferenciam.
- conhecer os textos literários e não literários previstos para as turmas do 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.
- participar de encontros formativos para conhecer técnicas de contação de histórias e metodologias para trabalhar com a leitura de obras literárias.
- estudar as características de textos literários como o poema, o conto literário, o conto de fadas, as fábulas dentre outros.
- selecionar poemas, contos literários, contos de fadas e fábulas para elaborar as propostas de atividades.
- elaborar os planos de aula e as propostas de atividades de leitura, interpretação e produção escrita.

Além do mais, foram executadas outras ações como propostas de atividades para as datas comemorativas como a encenação de peças teatrais na Semana da Criança, a preparação dos estudantes para participarem de contação de histórias no Recontazel, a contação de histórias no Dia Nacional do Livro Infantil, a confecção de cartazes e painéis e a eleboração de propostas de atividades de leitura e produção escrita dos outros gêneros textuais previstos na matriz curricular de Língua Portuguesa.

Resultados e Discussão

A leitura é essencial para a inserção do ser humano na sociedade. O ato de ler pode fornecer ao leitor o acesso às informações, a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da análise crítica e o interesse na busca pelo conhecimento sobre assuntos diversificados, além de instigar o leitor a pensar criticamente diversas

questões. Por esta razão, consideramos fundamental que a formação inicial de professores envolva um trabalho significativo com a leitura de obras da literatura infantil uma vez que o pedagogo por ser o primeiro profissional a atuar junto à criança necessita de uma sólida formação teórico-prática na área de leitura e escrita.

Segundo Coelho (1991) a literatura infantil é:

> Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (p. 5).

Assim, com o intuito de contribuir com a formação de leitores, os professores também precisam se tornar leitores e conhecer as principais obras da literatura infantil nacional bem como os clássicos da literatura internacional, somente assim, poderão contribuir para que desde a mais tenra idade, o hábito e o prazer da leitura, sejam priorizados na escola por meio de oportunidades de leituras variadas, leitura não apenas de textos escritos, mas a própria leitura e interpretação do mundo em que a criança está inserida e do qual faz parte como ator social, a esse respeito Freire (1982) ressalta que:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (p.9).

A formação do leitor crítico é a mais importante tarefa da escola. Não basta ensinar a criança apenas a codificar e decodificar os textos. Para além da leitura entendida como um ato meramente mecânico é necessário formar cidadãos críticos capazes de fazer a leitura do mundo. Nesta perspectiva, acreditamos que a literatura infantil possa ajudar a criança a interpretar a própria realidade em que está inserida.

> Ouvir os contos de fada e incorporar as imagens que ele apresenta pode ser comparado a espalhar sementes onde só algumas ficarão implantadas na mente da criança. Algumas ficarão trabalhando em sua mente de imediato dependendo o nível de interesse que os contos causam na criança, e o resultado da absolvição do conteúdo e o processo de compreensão [...] (BERTTELHEIM, 1980, p.189).

A literatura infantil possui um grande potencial para a formação de leitores críticos e autônomos, por esta razão os professores podem proporcionar momentos de leitura de forma individual ou coletiva, trabalhando todos os dias por alguns minutos em suas aulas.

Para tanto, a criança precisa ouvir o professor lendo. Acreditamos ser necessário ler textos variados, assistir a encenações de obras literárias, debater sobre as histórias lidas, reescrever, ao seu modo, os textos lidos e ouvidos, enfim quanto mais rica for esta experiência maiores serão as chances de se formar leitores.

Concordamos com Soares que argumenta:

> É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2008, p.33).

Se o objetivo da escola é formar leitores é necessário oportunizar aos futuros educadores uma formação específica que propicie uma reflexão sobre a necessidade de ampliar o uso da obra literária para além de fins meramente pedagógicos e utilitaristas. A leitura de obras da literatura infantil se usada de forma significativa e prazerosa poderá solidificar a leitura na escola enquanto instrumento para a formação de leitores, nesse sentido, é importante compreender que o ato de ler não deve ser pensado tão somente como uma ação utilitária para realizar exercícios de ensino e aprendizagem da língua materna. De outro modo, a leitura de obras literárias está relacionada ao prazer de criar novas situações, de viajar por meio das histórias infantis e penetrar num mundo diferente, um mundo repleto de sonhos e imaginação no qual é possível desmistificar preconceitos, vencer obstáculos, superar adversidades.

O bom leitor é definido por Cosson (2007) como “aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (p. 27). Isto mostra que o aluno é parte essencial do processo, portanto o trabalho do professor se torna imprescindível à medida que promove a interação texto-leitor. Desse modo corrobora-se o entendimento de Cosson

(2007) “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (p. 27).

Imagem 1: Apresentação Teatral “Deu a Louca nos Contos de Fadas” - Bolsistas de Iniciação à Docência do Subprojeto Pibid Pedagogia UEG/Quirinópolis (2018) e professores da Escola Municipal Professora Zelsani.

Imagem 2: Contação de Histórias “Dia Nacional do Livro Infantil” - Bolsistas de Iniciação à Docência do Subprojeto Pibid Pedagogia UEG/Quirinópolis (2019) e estudantes da Escola Municipal Professora Zelsani.

Considerações Finais

O trabalho com a literatura infantil requer uma melhor formação por parte dos educadores bem como a busca constante de propostas de atividades lúdicas e desafiadoras para as crianças. O interesse em ler e o consequente envolvimento em

leituras, além do exigido pelo professor, quase sempre são atividades consideradas como algo intrínseco ao aluno, e que dependem quase que exclusivamente de suas motivações internas e de sua boa vontade. Entretanto, o incentivo ao hábito de ler é importantíssimo na vida dos pequenos, pois normalmente tem início junto a alfabetização e o letramento na escola, assim, a criança irá carregar essas atividades por toda a vida, por isso os educadores, de modo geral, atribuem tamanha importância ao trabalho do professor com o texto literário e as metodologias que serão utilizadas para despertar o interesse e formar o hábito de leitura durante o processo de escolarização.

Por fim, acreditamos que a leitura literária deve ser incorporada às atividades rotineiras dos futuros leitores. Deve-se criar o hábito de ler na escola e fora dela, para que a leitura, inicialmente feita por necessidade e obrigação, torne-se também um hábito prazeroso. Desse modo, os alunos estarão sempre à espera de um professor leitor e contador de histórias que planeje atividades lúdicas e instrutivas com as mais diversas obras literárias. Diante do exposto, consideramos que a importância da leitura está na necessidade de ampliar a consciência crítica, promover um cidadão atuante na sociedade e despertá-lo para reflexões importantes sobre o mundo que o cerca. Ao professor, cabe o desenvolvimento de um trabalho baseado em novas concepções de leitura, concepções estas ligadas ao cotidiano e necessidades práticas na vida do aluno bem como voltadas à ampliação de sua cultura e ao desenvolvimento do senso crítico. Assim, é essencial que exista um equilíbrio entre a leitura de textos literários e não literários.

Ressaltamos que a escola é, portanto, um espaço específico e privilegiado onde a criança pode entrar em contato direto com a literatura escrita para ela. Por outro lado, é importante compreender que a forma como essa relação se dá nem sempre é adequada. O aspecto lúdico e a relação prazerosa com o texto, quase sempre são substituídos por atividades enfadonhas e o preenchimento de fichas de leitura com o objetivo de provar que de fato a criança realizou a leitura do texto indicado pela professora. A literatura infantil pode ser uma atividade lúdica, quando dirigida à ficção e a poesia. Se porventura, a escola deixar de lado o lúdico e a atividade crítica e burocratizar excessivamente a leitura, isto poderá afastar o aluno do universo literário e, consequentemente, poderá impedi-lo de se tornar de fato um leitor.

A atuação ativa do professor no desenvolvimento de projetos e ações voltados para a leitura literária é um dos pontos mais importantes para a formação do leitor literário. Assim, é importante pensar em uma formação inicial e continuada que ofereça aos professores fundamentações teóricas que se contraponham às ideias arraigadas na prática pedagógica de muitos educadores que concebem a literatura como algo meramente utilitarista para ensinar a ler e escrever, para que possam desta forma, planejar e executar uma prática que privilegie o trabalho efetivo com a literatura infantil. A sinergia entre a teoria e prática poderão contribuir sobremaneira para o trabalho expressivo com a literatura infantil nas escolas.

Agradecimentos

À CAPES o apoio financeiro para o desenvolvimento das ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

À Universidade Estadual de Goiás (UEG) – bolsa BIDAD, Câmpus Quirinópolis.

Aos alunos, docentes voluntários e ao Grupo Gestor da Escola Municipal Professora Zelsani.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991.

CADEMARTORI, Lígia; **O que é literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil:** das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo. 4 ed. Ática, 1991.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto. 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

OLIVEIRA, M. A. de. **Literatura Prazer Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola**. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 1996.

SOARES, Magda. Introdução - Ler, verbo transitivo. In. .PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.) **Leituras Literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte:Ceale; Autentica, 2008.

A literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental na experiência do PIBID de Pedagogia da UEG Campus Minaçu

Welberg Vinicius Gomes Bonifácio[1] (PQ)*, Marcia Ferreira de Sousa Maia (FM), Thays de Oliveira Alves (IC), Giovana Almeida Vieira (IC), Rittyele Pereira de Sousa (IC), Vanessa Pereira Lima (IC), Euza Maria Maranhao dos Santos (IC), Dayane Pereira Gualberto (IC), Juliana de Sousa Brito (IC), Ruth Ester Chaves Santos (IC)

Universidade Estadual de Goiás – Campus Minaçu, Rua Santa Cruz, S/N, Vila de Furnas, Minaçu – GO. welbergvinicius@gmail.com[1]

Resumo: O presente trabalho apresenta breve reflexão a respeito da importância da literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de relatos de experiências vivenciadas em uma escola pública municipal, por acadêmicas do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Campus Minaçu, junto ao Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID). Para a fundamentação teórica nos servimos das contribuições de Lajolo (2008) e de Martins (1994). A proposta de trabalho aqui apresentada, justifica-se pelas contribuições que a literatura infantil podem proporcionar para o processo de letramento literário crítico de crianças na educação básica e da importância de formar professores preparados para a realização de um trabalho significativo a partir da literatura infantil, desse modo, incentivando o gosto e prazer pela leitura, bem como, o desenvolvimento cognitivo dos educandos.

Palavras-chave: Letramento Literiario. Leitores Críticos. Formação de Professores.

Introdução

O texto aqui corresponde a relato de experiência das integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), projeto vinculado ao curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Minaçu, que tem como campo de trabalho uma escola da rede municipal de ensino de Minaçu, em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Integram o projeto, um coordenador de área que é professor do curso de Pedagogia da UEG, uma supervisora que é professora da escola campo e oito bolsistas que desenvolvem as atividades fins em turmas de 1ª ao 5º ano do ensino fundamental.

A proposta de trabalho está pautada na literatura infantil, tendo por objetivo contribuir para a formação de leitores literários na escola, desse modo, o trabalho desenvolvido tem buscado fomentar nas crianças o gosto pela leitura literária, a

dinamização do espaço da biblioteca bem como a circulação do acervo de livros literários, além de contribuir para a formação acadêmica dos bolsistas, tendo em vista uma perspectiva dialógica entre teoria e prática.

Desse modo, o trabalho realizado tem oferecido significativas contribuições para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual dos educandos a partir do encantamento proporcionado pelo universo da literatura infantil, o que tem refletido na aprendizagem das crianças no que diz respeito a diversos saberes que compõem o currículo escolar.

Material e Métodos

O presente projeto do PIBID, que teve início no ano de 2018, sendo a primeira experiência com PIBID no Campus Minaçu da UEG, o que consistido em um desafio para todos nós, haja vista que o isolamento geográfico de Minaçu, que dificulta o contato e troca de experiências com outros Campus da UEG, bem como outras instituições que desenvolvem projetos vinculados ao PIBID.

A comunidade escolar a qual o projeto tem sido desenvolvido consiste em crianças de famílias de classe média baixa, das quais, um quantitativo significativo são de beneficiárias de Programas Sociais.

As bolsistas de PIBID desenvolvem atividades semanais, sendo quatro horas (um período), uma vez por semana na escola e outras quatro horas de atividades de estudo e planejamento majoritariamente no Campus da UEG.

São adotadas diversificadas estratégias e recursos metodológicos de modo a instigar o imaginário das crianças, também os temas tratados têm levado em consideração diferentes contextos históricos e sociais, promovendo, na medida do possível, uma interface com os conteúdos curriculares que estão sendo trabalhados pelas professoras regentes no período concomitante.

São realizadas leituras individuais, coletivas, rodas de conversa, contação de histórias, teatro, atividades de produção textual e artísticas dentre outras, sempre a partir das histórias presentes nos livros literários. Essa variedade de estratégias didáticas, têm instigado o interesse das crianças pela literatura e contribuindo para o

desenvolvimento das mesmas.

> A literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados. Mas, se a leitura literária é uma modalidade de leitura, cumpre não esquecer que há outras, e que essas outras desfrutam até de maior trânsito social (LAJOLO, 2008, p.105).

Para o desenvolvimento desse texto, as integrantes do projeto redigiram breve relato apresentando algumas das experiências vivenciadas ao longo do projeto, bem como os significados dessas experiências para o seu processo formativo, para a escola campo de atuação do Pibid e, sobretudo, para as crianças que são o foco do trabalho desenvolvido.

Resultados e Discussão

Compreendendo as possíveis contribuições da literatura para o processo educativo, destacamos a importância do fomento do trabalho com a literatura infantil no ambiente escolar, tendo em vista, por exemplo, o contato que as crianças têm na atualidade com recursos tecnológicos e que esses despertam significativo encantamento às crianças, e, sabendo que:

> É a literatura, como linguagem e como intuição, que se confiam dos diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos e utopias. (LAJOLO, 2008, p.106).

Nesse sentido que o estímulo à leitura é fundamental, pois, a literatura “não se ensina, aprende-se com ela. Mas à medida que se aprende, é possível passar para os outros um pouco daquilo que o prazer da leitura deixou em nós” (MARTINS, 1994, p. 18).

Desse modo, tendo em vista a proposta de trabalho e buscando apresentar um pouco dos resultados da mesma, foi selecionado alguns trechos dos relatos das participantes do projeto com o intuito de demonstrar os significados e contribuições do que tem sido realizado na escola campo do PIBID.

Uma das acadêmicas destaca as contribuições do projeto para a sua formação e para a formação das crianças, relatando que:

> Fazer parte desse projeto PIBID está sendo muito importante para minha formação acadêmica, vejo que integrar a criança no mundo da leitura exige muito de quem ensina. Foram várias experiências significativas, trabalhei com as crianças do 1º ano na qual fiz um ditado, colei várias palavras no quadro e chamei a frente cada criança para procurar a palavra que iria falar, percebi que todos ficaram empolgados e até mesmo alguns alunos que não queriam ir à frente no final foram. Eles tiveram algumas dificuldades em algumas palavras, mas mesmo assim conseguiram acertar cada palavra proposta a eles. Percebi que com a integração nesse projeto beneficiou muito os alunos, eles se envolveram mais com a leitura e em muitos alunos percebi o maior desenvolvimento, alguns que liam com dificuldade estão tendo mais desenvoltura em sua leitura. (R. P. S.)

Outra acadêmica fala de uma atividade que está em andamento, onde ela relata que:

> Das muitas experiências que eu tive no PIBID a que mais relevante e o trabalho acerca do livro A ilha perdida de Maria José Dupré, onde apesar de ainda estar em andamento e bastante significativo, pois faz a criança expor a imaginação através das atividades. A principio foi apresentado o livro aos alunos dos 5 ano foi feito uma abordagem a respeito da historia e eles construíram uma historia coletiva prevendo o que aconteceria ao longo da leitura do livro,e se deu seguimento com uma leitura por capitulo instigando a curiosidade e deixando eles sempre com gostinho de quero mais,e assim sempre queriam saber o que aconteceria na próxima pagina , aquém não conteve a curiosidade e foi pesquisar e ler o livro na integra.Depois da leitura do livro será feita a representação em forma de desenho o que e interessante porque eles representa, a imaginação ao longo da leitura do livro. Será feito uma maquete da representação da ilha e da fazenda local onde se passa a historia do livro e finalizando com uma peça teatral com fechamento de uma parodia feita com os acontecimentos do livro. (J. S. B.)

Uma das bolsistas de PIBID expõe de forma detalhada uma das atividades realizadas e que a mesma considerou como uma das mais significativas até o momento:

> Desde o primeiro dia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, me senti útil, necessária, todos os dias foram significativos, mas uma das ocasiões que mais marcantes, ocorreu no dia 06 de novembro de 2018, na sala do 3º Ano B, professora Márcia. Na companhia de minha colega de estágio Rittyele, ao invés de realizar a leitura de um livro, disponibilizamos os livros, onde cada aluno escolheu um e o levou para casa.
> O objetivo era que cada aluno, após a leitura em casa, na terça feira seguinte contasse a história pra todos, de forma resumida ou mais detalhada. No dia previsto, os alunos escolheram entre contar a história, ou lê-la em voz alta, o que foi possível avaliar a leitura oral deles, dos mais tímidos aos mais avançados, e somente alguns se recusaram, tendo um bom desempenho sobre a sala toda, pois os alunos pediram para que essa atividade acontecesse mais vezes. Com essa atividade, os alunos começaram a perder a timidez em ler em voz alta diante de um público, o

> que facilitou a abordagem seguinte: o Projeto Literário.
> Durante as semanas seguintes, trabalhamos o texto “a primavera da lagarta”, onde, por ser um texto com vários personagens, a maior parte dos alunos participou, sendo apresentado na forma de teatro. Foi um processo trabalhoso, pois eram muitos personagens, e conseguir que os alunos prestem atenção á fala do próximo, para identificar sua vez na fala e o melhor encaixe nas falas dos demais demorou bastante, mas foi feito, e no final das semanas do ensaio os alunos já sabiam suas falas com precisão. A apresentação do Projeto Literário foi um show, participei também como um personagem, a primavera, todos estavam com o chapéu indicando seu personagem ou fantasias, e me senti orgulhosa do que consegui realizar com aos alunos. Além desses breves relatos, há varias outras experiências que pude observar a contribuição do programa, e a meu ver, creio que o PIBID contribuiu bastante para os demais eventos escolares. (G. A. V.)

Outra acadêmica apresenta em seu relato a multiplicidade de estratégias didáticas adotadas, bem como a variedade de temas abordados e sua percepção com relação aos resultados para as crianças da escola.

> Os livros são mistos de leituras religiosas, ambientais ou de construção de personalidade, culturas africanas, história do Brasil etc. [...] trabalhamos: contação de histórias com questionamentos referente a mesma, dinâmicas como brincadeiras, música com interpretação passada para a cartolina de acordo com a imaginação de cada grupo de crianças. [...] confeccionamos materiais para contação de histórias sobre a consciência negra. Os alunos declamaram suas experiências das quais foram alvo de racismo. Entenderam a importância do respeito mútuo, a importância das diferenças e aceitação de sua imagem. [...] foi realizada a leitura do livro FUMAÇA para a turma do 4º ano, que relata o sofrimento dos judeus na 2º guerra mundial pela qual comoveu aos alunos. Eles recontaram a história a reescrevendo em seus cadernos. [...] Conclui também, que cada criança tem uma visão de mundo e ângulos diferentes de captar as coisas pelos quais não podem ser ignorados, portanto levados em consideração nesse processo de aprendizagem. (R. E. C. S.)

Também, o projeto foi muito bem recebido por toda a equipe de professoras da escola, que têm demonstrado muita satisfação com relação a o que tem sido executado. As contribuições do trabalho desenvolvido pelas acadêmicas bolsistas de PIBID são evidenciadas pelo relato da professora supervisora da escola campo ao salientar que:

> O trabalho do PIBID nas escolas foi maravilhoso. Veio com grande eficiência complementar o trabalho com a literatura infantil e promoveu grande incentivo às crianças no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Enquanto supervisora pude verificar a riqueza dos trabalhos apresentados. E o grande envolvimento dos acadêmicos da UEG (PIBID), para apresentar com excelência todos os trabalhos. Buscaram diversificar as apresentações literárias com organização do acervo por sala, pesquisas diversas e buscaram com vigor fazer sempre o melhor. Houve alguns contratempos, porém nas reuniões foram expostas e sanadas as dificuldades. A escola está feliz com a

participação e almeja que o projeto permaneça e que a cada dia possa cumprir mais e mais a sua função. Professores agradecem e só tem elogios com os contribuições das PIBIDIANAS. (M. F. S. M.)

O projeto finda em dezembro de 2019, mas tem produzido resultados tão significativos que há grande expectativa por parte das professoras da escola, da equipe gestora e das crianças para que haja continuidade.

Considerações Finais

As páginas desse texto são, de fato, insuficiente para expor com o máximo de detalhes, os resultados de um projeto tão significativo como esse, desenvolvido no âmbito do PIBID. A cada semana uma atividade é realizada por cada uma das acadêmicas em uma turma de ensino fundamental e as história têm provocado encantamento, despertado o gosto pela leitura e contribuído para o processo de letramento das crianças.

Todavia, mesmo que de forma sucinta, foi possível evidenciar o protagonismo que têm sido assumido tanto pelas bolsistas de PIBID, quanto pelas crianças da escola campo, no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades do projeto. Pois, a partir dele, têm compreendendo a essência da literatura infantil no que tange o gosto pela leitura e o letramento literário.

No que diz respeito ao processo formativo das acadêmicas bolsistas, fica perceptível que esse projeto têm contribuído para a formação de professoras conscientes e didaticamente preparadas para a realização de um trabalho significativo pautado na literatura infantil com vistas à formação de leitores literários, críticos, criativos e autônomos.

Agradecimentos

À toda a equipe de profissionais da escola campo do PIBID, por abraçar o projeto com tanta sensibilidade e disposição.

À CAPES e à UEG (BIDAD) pelo fomento.

Referências

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA: UM BREVE DIÁLOGO SOBRE UMA EXPERIENCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Valdirene Alves de Oliveira (UEG diena2008@hotmail.com)*, (Profª. Coordenadora), Maria Erilande Ferreira de Souza (Profª. Supervisora), Juliana Meireles de Paula (ID), Glória Dornelas da Silva Santos (ID), Kezia Marques Palmeira (ID), Ellen Rocha Siqueira (ID), Luzia Cristina Vieira (ID), Andressa Rolindo de Carvalho (ID), Ludmilla Rodrigues de Souza (ID), Sara Keila Ramos (ID).

Resumo: Este trabalho se propõe a apresentar alguns apontamentos sobre o desenvolvimento do subprojeto Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) Pedagogia do Câmpus Inhumas. A temática é voltada para a literatura e a formação humana e tem como público alvo uma turma de crianças de cinco anos, que estão matriculadas na educação infantil em uma instituição pública e são acompanhadas por uma professora coordenadora, uma professora supervisora e oito bolsistas de iniciação à docência. As ações desenvolvidas são fundamentadas na compreensão que a literatura é um bem incompressível que corrobora com a humanização, conforme Cândido (2011). O projeto teve início em agosto de 2018 com previsão de conclusão para o final de 2019. Nessa trajetória ocorreram alterações no quadro de bolsistas de iniciação à docência, bem como no grupo das crianças participantes. Algumas ações relatadas ilustram parte do projeto e sintetizam a riqueza da literatura infantil no trabalho com as crianças para além de uma abordagem meramente didática ou escolarizante.

Palavras-chave: Imaginário. Literatura Infantil. Direito universal. Humanização. Educação Infantil. Leitora Literário.

Introdução

A literatura infantil possui uma importância significativa na formação de uma criança, ou melhor, na vida de todo ser humano, pois a prática da literatura não didática possibilidade um envolvimento com o universo da leitura se sinta envolvido no enredo. É na leitura literária que se desencadeia a vontade de estar, fazer ou até mesmo de ser.

Formar um leitor literário vai além de incentivar a leitura, trata-se também de um processo de humanização que forja, mesmo que de forma inconsciente, o caráter, a responsabilidade, a autoestima, a confiança. É um processo que trabalha as emoções, os sentimentos e os prazeres, em busca da humanização, conforme Candido (2011). Pensar na criança como sujeito que tem capacidades, pois é um ser pensante, ativo e

em processo de formação, que necessita gozar de seus direitos, por exemplo, de ler, tocar, de ouvir e contar histórias dentre outros.

Nessa perspectiva, a mediação é elemento crucial na efetivação do direito à literatura, bem como na formação do leitor literário. Siqueira (2013) destaca que os mediadores da leitura devem ser familiarizados com os saberes e devem compreender a sua função e como a mesma afeta os sujeitos mediados no processo de formação de sujeitos leitores literários.

Essa mediação pode iniciar logo na primeira fase da educação infantil quando as crianças ainda não sabem ler e escrever. O que não significa que elas não entenderão com certa clareza o que realmente estarão fazendo quando se depararem com livros de diferentes histórias e narrações que farão com que elas viajem por um mundo imaginário.

Nessa lógica, o presente texto dialoga sobre um programa de incentivo à docência realizado pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), por meio de um grupo de estudo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) realizado com algumas acadêmicas de Pedagogia, uma professora coordenadora e uma professora supervisora, numa alusão ao exercício da função de mediadores na formação de sujeitos leitores.

A proposta consiste em estudos e ações voltadas para a literatura infantil e oportuniza as vivências em uma turma da educação infantil na Escola Municipal Dentinho de Leite, parceira do projeto sob a supervisão/mediação de uma professora de 2º período na instituição.

Este texto se propõe a discutir o projeto em alguns aspectos como, os encontros formativos semanais, que ocorreram predominantemente na universidade e algumas ações e vivências semanais na turma da escola com as crianças e/ou com seus familiares.

Material e Métodos

O presente trabalho sistematiza parcialmente as ações desenvolvidas, bem como a metodologia que os orienta. Nos encontros semanais entre as bolsistas de iniciação à docência, professora coordenadora e professora supervisora há sempre os momentos de estudos de obras, textos, autores que tratam da temática Literatura e

formação humana.

Nessas ocasiões também são planejadas as estratégias de trabalho do grupo de iniciação à docência na turma das crianças de 5 anos. Dentre as obras mais relevantes para os encontros formativos e para as atividades com as crianças estão: Cândido (2011), Siqueira (2013) Valdez (2018), Abramovich (2009), Gonçalves; Nornberg (2018).

Resultados e Discussão

Ser bolsista de iniciação à docência, vivenciar cada etapa do desenvolvimento do projeto em curso, certamente, tem contribuído na formação da identidade docente entre os participantes, pois a cada momento formativo, a cada presença ativa nas aulas supervisionadas e nas ações de extensão foram surgindo muitas indagações, reflexões e percepções sobre a prática docente. Nesse sentido, compreendemos que tais bolsistas terão possibilidade de exercerem a mediação na formação de leitores literários com mais comprometimento em prol da humanização dos sujeitos mediados.

Acreditamos que todo estudante de licenciatura deveria de ter o direito de acesso ao Pibid, e teria uma formação melhor, adquiria experiências, unindo a teoria e a prática, a universidades e escolas, buscando inovações para a educação. Temos enorme gratificação ao Programa de Iniciação a Docência, por mais que temos o estágio na graduação este não proporciona o encontro que o PIBID nos oferece que é uma relação direta com a escola, uma relação mais próxima com as crianças, o programa permite o planejamento de atividades que muitas vezes amplia as possibilidades formativas dos sujeitos que estão na educação infantil.

As atividades diretamente ligadas às obras literárias junto às crianças da educação infantil foram trabalhadas de modo bem ampliado, tanto em metodologia, quanto em número de sujeitos envolvidos, pois a família foi convidada a participar diretamente e indiretamente. Por ocasião do trabalho com a obra “O que teria na trouxa de Maria?” da escritora Diane Valdez, as crianças e os pais puderem dialogar com a autora, que esteve na escola para esse encontro. Essa visita ocorreu após a visita no Museu de Cora Coralina na cidade de Goiás.

Como complemento a essa atividade foi realizado um café literário, intitulado

"Café com Cora" e em tal ocasião outros sujeitos participaram dessa ação, como estudantes e professores de outras escolas e da universidade. Foi uma ocasião para discussão sobre a vida e obra da poetisa goiana junto à comunidade externa.

Mais recentemente foi realizado um trabalho com a obra "A Bolsa Amarela" de Lygia Bojunga Nunes e este trabalho já possibilitou algumas reflexões importantes sobre o imaginário das crianças diante do contato com uma obra desse porte. Em outra ocasião o relato dessa experiência será detalhado, bem como as principais reflexões apontadas, pois ainda estão em fase de sistematização.

Por outro lado, é possível afirmar que o trabalho foi desenvolvido em aproximadamente três semanas, sob metodologia diversificada de apresentação dos capítulos do livro. No último dia, os pais das crianças participaram do encerramento da contação da história. Tal dia também marcou a apresentação da proposta da segunda etapa do trabalho, com a escrita de um livro com textos e ilustrações das crianças, com previsão para lançamento no final de novembro.

Considerações Finais

Em concordância com Siqueira (2013) reafirmamos a relevância do trabalho mediador junto às crianças na formação do sujeito literário. O trabalho com as duas turmas de crianças de 5 anos (uma em 2018 e outra em 2019) ratificam as premissas que a autora indica em seu trabalho. Compreendemos que o trabalho está sendo realizado com êxito e visualizamos o crescimento da socialização entre as crianças e o amadurecimento das mesmas quanto ao desafio de lidarem com as emoções, limitações e diferenças e nesse sentido destacamos:

> A relação entre a educação e a formação humana está centrada no devir humano, naquilo que significa a sua interação com seus pares e com o mundo que o cerca, assumindo o verbo forma, nesse contexto, dimensões que implicam mudança de estado como criar, aperfeiçoar, construir, compor, fundar. (SIQUEIRA, 2013, p.23)

Acreditamos na transformação, tudo que procuramos fazer como professor hoje precisa e vai refletir na vida das crianças no futuro, esse "devir" precisa ser pensado agora, nossas ações serão como um espelho para os pequenos sujeitos em formação

que estarão diante de nós, seremos exemplos na forma de agir, pensar, criar, construir etc. A literatura consegue nos orientar, para tanto querermos aprender cada dia mais, pois é no conhecimento que existe a chance de emancipação dos sujeitos.

Apesar de na fase do 2º período as crianças ainda não terem a obrigação de saber ler e escrever, ainda assim, a leitura de histórias, o contato com o livro, visita ao Museu de Cora Coralina, acesso à obras como a Bolsa Amarela de Lygia Bojunga Nunes, dentre outros elementos nos coloca diante de um tipo de criança singular na maneira de ler o mundo. Trabalhar literatura com as crianças é proporcionar o desenvolvimento da autonomia "capaz de levá-lo a pensar o texto a partir de sua visão de mundo, ampliando seus horizontes" Siqueira (2013, p.118), além dos muros das instituições educativas.

Em nossas vivências junto a elas, observamos o quanto o trabalho literário tem feito com que elas amadurecessem no sentido de conseguir dialogar entre si e com a professora de maneira que ambas conseguissem expor suas opiniões e decidirem juntos qual seria o melhor posicionamento a ser feito diante dos conflitos que por ventura viessem a aparecer.

Agradecimentos

Agradecemos as crianças da turma do segundo período da educação infantil da Escola Municipal Dentinho de Leite, que nos ensinam que a imaginação é um ingrediente poderoso no desafio da humanização cotidiana. À Capes pelo apoio financeiro.

Referências

ABRAMOVICH,Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices.** SP: Scipione, 1989.

CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2011.

GONÇALVES, Sílvia Nilcéia; NORNBERG, Marta. **Formação do leitor literário: com a palavra, as crianças**! Inter-Ação. Goiânia, V.43, n.1, p 129-145, jan./abr.2018.

VALDEZ, Diane. Direito aos bens culturais na infância: o livro literário como instrumento intelectual e afetivo**. Inter-Ação**. Goiânia, V.43, n.1, p 35-50, jan./abr.2018.

SIQUEIRA, Ebe Maria de Lima. **Literatura sem Fronteira: por uma educação literária**. UFG, 2013 (Tese de Doutorado).

CONCEPÇÕES DE LITERATURA INFANTIL EM CONTEXTO ESCOLAR: PROJETO "LEITURA PARA DELEITE"

Elson M. da Silva[1], Emilene O. Pereira[2], Jane M. F. Antonio[3], Vitoria V. C. Moura[4], Giovanna R. Rosa[5], Giulla E. M. Umbelino[6] (PQ)* elsonmarcolino@gmail.com[1], (IC)[2], (IC)[3], (IC)[4], (IC)[5],(IC)[6]

UEG-Pibid

Resumo

O presente artigo traz como objetivo apresentar discussões sobre a literatura infantil no campo da educação escolar. Apresenta-se parte das reflexões surgidas a partir dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos por bolsistas do Programa PIBID Pedagogia do Campus Anápolis de CSEH/UEG no projeto "Leitura para Deleite". Como forma de orientar a realização do estudo, elegeu-se o seguinte questionamento: qual é a concepção de literatura infantil que subsidia o desenvolvimento das atividades do projeto "Leitura para Deleite"? A investigação é de cunho teórico-empírico. Na parte teórica, estudou-se autores que discutem sobre a temática literatura infantil, especialmente Cademartori (1986), Cunha (2016) e Ariès (1981). Na parte empírica, foram analisados protocolos de registro produzidos durante o segundo semestre de 2019 das bolsistas do PIBID Pedagogia do Campus Anápolis de CSEH que participam do projeto "Leitura para Deleite". O estudo aponta, inicialmente, que as atividades do projeto "Leitura para Deleite" estão sendo desenvolvidas por pressupostos que ora se aproximam de uma concepção de literatura infantil numa perspectiva para o deleite, e ora de uma concepção de literatura infantil numa perspectiva pedagógica. Espera-se que este artigo possa contribuir na formação dos professores, principalmente em relação aos que trabalham com o gênero literário infantil.

Palavras-chave: Literatura. Educação. Escola. PIBID. Análise de Conteúdo.

Introdução

É inegável a relação direta entre literatura infantil e contexto escolar. Entretanto, ainda que esse gênero literário tenha essa relação direta com a educação escolar, é importante salientar que este primeiro não deve ser entendido pelos professores como apenas um subsidiário pedagógico escolar com funções específicas para o cumprimento de conteúdos e matérias curriculares.

Segundo Cadermatori (1986), a função da literatura infantil é a de, principalmente, possibilitar ao sujeito o desenvolvimento da criatividade, do "ócio", do devaneio, da imaginação. Em outras palavras, o desenvolvimento para o deleite.

Partindo disso é que este artigo tem como proposta apresentar discussões sobre literatura infantil no campo da educação escolar. Apresenta-se parte de reflexões e resultados surgidas dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos por bolsistas do Programa Pibid – Pedagogia do Campus Anápolis de CSEH/UEG por meio do projeto "Leitura para Deleite". O estudo configura-se como teórico e empírico e vou orientado pela busca de respostas para o seguinte questionamento: -Qual é a concepção de

literatura infantil que subsidia o desenvolvimento das atividades do projeto “Leitura para Deleite”?

Nas considerações finais do trabalho, aponta-se, inicialmente, que as atividades do projeto “Leitura para Deleite” estão sendo desenvolvidas por pressupostos que ora se aproximam de uma concepção de literatura infantil numa perspectiva para o deleite, ora numa concepção de literatura infantil numa perspectiva pedagógica.

O projeto “Leitura para Deleite”

O projeto “Leitura para Deleite” faz da organização curricular da rede pública de ensino municipal de Anápolis e está previsto na Matriz Curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Anápolis, 2019) desta rede de ensino. Traz como proposta que as escolas trabalhem “práticas de leituras” (p.1) por meio deste projeto.

Partindo do pressuposto inicial que cabem, principalmente, às escolas criaram situações para que os alunos ampliem o interesse e o gosto pela leitura é que surgiu, no final de 2018, a ideia de estreitar a relação entre o projeto Pibid – Pedagogia da UEG denominado “Literatura Infantil” e o projeto “Leitura para Deleite”. Daí, então, a ideia de nesta parceria desenvolver um projeto na escola que alie a leitura deleite com o gênero literário infantil. O projeto “Leitura para Deleite” tem como principal objetivo incentivar, por meio de “metodologias” criativas, o hábito da leitura a partir do gênero literário infantil.

O projeto “Leitura para Deleite” tem seu início no primeiro semestre de 2019 e está sendo desenvolvido por cinco acadêmicas do Curso de Pedagogia do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG. Essas acadêmicas atuam como bolsistas de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Além das bolsistas de iniciação à docência, fazem parte do Projeto “Leitura para Deleite” um professor deste mesmo Campus Universitário, que assume a função de coordenador do Projeto Pibid, componente curricular Pedagogia da UEG, e uma professora da escola em que os trabalhos *in lócus* estão sendo realizados, que assumi a função de supervisora das bolsistas de Iniciação à docência.

Literatura Infantil: pressupostos teóricos

A literatura é uma manifestação artística humana que apresenta como matéria prima primordial o uso da linguagem, estabelecendo um diálogo entre quem escreve e quem lê, por meio de fatos fictícios ou reais. Essa manifestação contemplada em sua totalidade não delimita o público ao qual ela se destina. Já a literatura adjetivada com o termo infantil possui, em seu próprio nome, seu público alvo, que é a criança. Por literatura infantil, compreende-se a modalidade cujas produções literárias estão destinadas para a criança, de acordo com a delimitação do seu perfil. Segundo Cademartori (1986), a literatura infantil possui uma organização referente aos temas, abordagem e apresentação de acordo com esse público específico.

Com a ascensão da burguesia e as transformações sociais ocorridas na Europa, a literatura infantil ganhou maior representatividade com as obras de Charles Perrault que, segundo Cademartori (1986), é conhecido como um dos precursores da literatura infantil em âmbito internacional. Esse reconhecimento se deu, inicialmente, por meio da adaptação de obras, que antes eram lidas apenas pelos adultos, para o universo infantil.

Segundo Cademartori (1986), além de Perrault, nomes como Jacob e Wilhelm Grimm (*A bela adormecida, Os músicos de Bremen, Os sete anões e a branca de neve, O chapeuzinho vermelho, A gata borralheira*), Collodi (*Pinóquio*), Lewis Carrol (*Alice no país das maravilhas*), entre outros, foram fundamentais no surgimento e na consolidação da Literatura Infantil como um gênero produzido e destinado especificamente para as crianças.

Em relação a literatura infantil no Brasil, Rodrigues (2013) destaca que esse gênero literário teve sua implantação marcada no século XIX, com forte influência da cultura portuguesa.

Assim como na Europa, o momento pelo qual o Brasil passava foi determinante no pensamento e na construção dos textos literários infantis. Por se tratar de uma colônia, os textos literários eram adaptações de obras internacionais, principalmente portuguesas.

Segundo Cademartori (1986), o autor Alberto Figueiredo Pimentel chega a fazer adaptações dos contos europeus de Perrault, dos irmãos Grimm e de Adersen para uma produção mais nacional, mas ainda assim essa literatura infantil ainda não

podia ser considerada como brasileira, visto que poucas ou inexistentes eram as obras de autores do país.

Nesse contexto, o Brasil passava por uma dualidade cultural, ora europeia, elitista e livresca, ora nativa, popular e agráfica, cujos efeitos eram percebidos nas produções literárias. O desafio dos autores brasileiros era deixar a visão turística que se tinha do próprio país, apropriando-se de sua cultura e contexto, de modo a produzir uma literatura que representasse o povo brasileiro, ao invés de fazer adaptações das obras europeias e, consequentemente, da cultura do povo europeu. Voltado para essas questões, Monteiro Lobato ganha destaque em relação aos outros autores, pois explora a cultura verdadeiramente brasileira e cria histórias e personagens próximos da realidade do povo.

Lobato cria uma estética da literatura infantil que marca um padrão de textos pertencentes a esse gênero. Para Cademartori (2010, p. 54), ele “estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário”. Esse é um traço forte das personagens de Lobato, que estão inseridas em um contexto social e conseguem pensar criticamente sobre ele, demonstrando serem livres e criativas. Ele almejava a emancipação do sujeito e demonstrava isso em suas obras e personagens.

Como já discorremos, Ariès (1981) postula que, por volta do século XII, a criança era um ser colocado às margens da sociedade, visto que não havia um espaço para ela naquela configuração social. Isso refletia também as concepções que se tinha a respeito da família, ou seja, um grupo sem muitas preocupações afetivas com a criança. Para o adulto, a fase da infância era apenas um período que antecedia a juventude, sem muita importância social ou afetiva. Isso contribuía, inclusive, para a naturalização das taxas de mortalidade, que eram altíssimas na época.

Não obstante, não se pode negar que existia espécie de negligência para com as crianças na época, ainda que isso não fosse explicitado. Os pais se responsabilizavam pela educação das crianças até certo momento e, depois disso,

elas eram encaminhadas para a casa de estranhos para serem iniciadas no trato de alguns afazeres e para servir melhor. As meninas aprendiam os afazeres domésticos e os meninos eram iniciados nos trabalhos manuais.

Posteriormente, essa concepção familiar isenta de cumplicidade se fecha mais em uma pequena quantidade de sujeitos que, preocupados com sua individualidade, passam a estimular o afeto entre si e a preocupar-se com a criança, visto que ela é um ser frágil e que necessita de cuidados especiais. Essa nova concepção de família acolhedora e preocupada com o bem-estar infantil contribuiu para o surgimento de uma nova forma de educação.

Concomitante a isso, Cademartori (1986) e Zilberman (2003) destacam a característica que a literatura infantil tem de um caráter monológico e persuasivo, que não dá espaço para o diálogo com o leitor. Isso contribuiu para que o seu surgimento fosse associado a um viés educativo, promovendo valores e moldando condutas. Isso se deve, principalmente, ao fato de que os textos eram produzidos inicialmente por escritores que objetivavam, com a literatura infantil, promover a educação das crianças e a transmissão de valores da época. As histórias produzidas apresentavam um fim pedagógico, evidenciando, nos personagens e em suas ações, o ideal educativo que as crianças deveriam ter.

Esse contexto contribui para que até hoje esse gênero carregue uma responsabilidade didática, de apoio à educação, de modo geral, e à educação escolar, de maneira específica. É comum que, nas escolas, os momentos de leitura sejam sempre seguidos de um exercício, o que acaba tirando o prazer deste ato, desidratando a leitura ao ponto de moldá-la estritamente para fins pedagógicos. O grande desafio é fazer com que a literatura infantil proporcione à criança a oportunidade de criar um mundo ou de transformar o seu próprio, ao invés de simplesmente moldar comportamentos que a escola, a família ou os adultos desejam.

Material e Métodos

A realização deste estudo se deu por meio de estudos bibliográficos e empíricos. Em relação à parte empírica, foram analisados protocolos de registros (P) de bolsistas de Iniciação à docência do PIBID Pedagogia do Campus Anápolis de CSEH, produzidos a

partir de observações realizadas durante o primeiro semestre de 2019 sobre o desenvolvimento das atividades do projeto “Leitura para Deleite”. Os dados, isto é, o *corpus* da pesquisa, foram submetidos à análise por meio da metodologia Análise de Conteúdo. Com isso, foi possível chegar à criação de duas categorias de análise: a) concepção de literatura infantil numa perspectiva para o deleite; b) concepção de literatura infantil numa perspectiva pedagógica.

Resultados e Discussão

A realização da análise do *corpus* de pesquisa nos possibilitou identificar que, no desenvolvimento das atividades do projeto “Leitura para Deleite” há a presença de pressupostos da concepção de Literatura Infantil numa perspectiva para o deleite na medida em que, ao trabalhar a literatura em sala de aula, “usa-se muita encenação, ilustração, dramatização de personagens infantis” (P3, P4, P5); “música e caixa de música”, recontagem da historinha a partir da visão do próprio aluno (P3); “contos e poesias” (P2); “produção de cordéis” (P4, P5); “construção coletiva de histórias pelas crianças, utilizando-se de figuras colocadas à disposição delas ” (P3, P2, P4); “sugestão e apresentação de livros variados às crianças, principalmente dos clássicos da literatura infantil brasileira e estrangeira” (P5, P6). Neste sentido, a literatura infantil é trabalhada no projeto de “uma maneira mais dinâmica com os alunos, tornando-os bastante receptivos e acolhidos, apresentando questionamentos e se mostrando empolgados com o projeto” (P4, P5).

A análise do *corpus* de pesquisa também possibilitou identificar que as atividades do projeto “Leitura para Deleite” inserem-se no contexto da “era digital”, principalmente quando se valem da internet, gênero “YouTube” (P5), para os alunos conhecerem e interagirem com as historinhas infantis sem desconsiderar, neste trabalho, as obras infantis impressas.

A concepção de literatura infantil numa perspectiva para o deleite reconhece o papel e a importância da literatura infantil no contexto escolar, ainda que ela não

seja compreendida como uma estratégia pedagógica para o cumprimento das exigências curriculares. De acordo com essa noção, o gênero literário infantil remonta à essência da leitura, que está estritamente relacionada ao desenvolvimento do prazer artístico, do devaneio, da criatividade, da imaginação, do “sem limite”, e da fantasia nos alunos. Segundo Cademartori (1986), a literatura infantil “possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança” (p. 18-19), ou seja, por meio dela, a criança cria condições para reformular as concepções de mundo que ela já tem, consolidadas com base em suas experiências.

Para Cadermatori (1986) e Cunha (2006), a literatura infantil exerce um papel fundamental na vida do ser humano e, principalmente, na fase do desenvolvimento infantil. Para as autoras, o homem constrói seus conceitos de maneira gradativa e é na infância que se inicia sua formação, sendo essa fase considerada primordial para a introdução ao universo literário, aprimorando os conceitos e visões já estabelecidos pela criança. Além disso, a literatura também pode auxiliar a criança na organização de seus próprios conflitos internos ajudando a superar a dependência e a carência, além de dar condições para que ela reformule seus conceitos de maneira autônoma.

Nessa perspectiva, a obra literária destaca o real, sistematizando a interpretação através da visão do narrador ou poeta em destaque, manifestando-se na criança por meio da ficção ou fantasia. Quando a escola nega ou, até mesmo, ignora esse aspecto da literatura infantil, e força o aluno a utilizar esse gênero para atender aos fins didáticos, a criança acaba se distanciando do livro literário, pois ler se torna uma tarefa maçante que requer um resultado prático e sem sentido para ele, minando a possibilidade que ele teria de empreender uma verdadeira “viagem” para o vasto mundo da literatura.

Segundo Cunha (2006, p. 15), a escola tem um papel fundamental na conscientização da literatura infantil enquanto uma prática prazerosa. Para ela: “é obrigação do educador mostrar não só a literatura como também as demais artes como as mais fascinantes formas de descoberta do indivíduo, nas relações de recreação e recriação possíveis entre ele e a obra”. Ou seja, o educador precisa

fazer com que o aluno enxergue na literatura uma expressão artística possível de ser transformada por ele mesmo. É preciso ultrapassar a visão pedagógica da literatura infantil, principalmente, dentro do ambiente escolar, deixando que a criança tenha liberdade para agir e se aventurar nas opções disponíveis referentes a leitura.

Em contrapartida, a análise do *corpus* do estudo nos possibilitou identificar a analisar que o desenvolvimento das atividades do projeto “Leitura para Deleite” estão sendo realizadas, orientadas por pressupostos da concepção de literatura infantil numa perspectiva pedagógica na medida em que esse gênero literário é usado como instrumento pedagógico para que “as crianças entendam a importância das frutas e verduras para a alimentação saudável” (P1). Também, ao trabalhar a literatura em infantil em sala de aula, a equipe “inicia as aulas contando uma história para os alunos, segundo o ponto de vista do professor, não dando espaço para fluir os devaneios dos alunos” (P3).

Assim como na concepção de literatura infantil numa perspectiva para o deleite, a concepção de literatura infantil numa perspectiva pedagógica entende que o gênero literário infantil exerce um papel importante no contexto educativo escolar. Entretanto, essa concepção de literatura infantil limita a compreensão deste gênero, reduzindo-o ao ponto de funcionar apenas como um instrumento para que o trabalho pedagógico alcance os seus objetivos e metas curriculares. Nessa linha de pensamento, o professor, ao planejar as atividades de sala aula, conceberia a literatura infantil como um meio para fazer com que os alunos aprendessem “conteúdos” curriculares, como por exemplo, matemática, português, ciências, geografia, história etc. Neste sentido, as atividades desenvolvidas em sala de aula por meio da literatura infantil tornam-se mecânicas, descontextualizadas e, muitas vezes, sem sentido para os alunos. Isso porque, as finalidades destas atividades não propiciariam aos alunos o desenvolvimento da imaginação, da criação ou para o deleite.

De acordo com Cademartori (1986), para suprir as deficiências escolares, a literatura adquiriu uma preocupação conteudista, associada principalmente ao ensino da língua. Neste sentido, a literatura infantil, associada à fins pedagógicos, se restringe ao estudo da língua e da sua organização, esquecendo-se do seu papel de

propiciar momentos de apreciação do texto literário e, consequentemente, dar as condições para que o aluno se torne um sujeito emancipado, consciente sobre si e o mundo, capaz de pensar criticamente e compreender a importância social da leitura.

Considerações Finais

Com a realização deste estudo, foi possível inferir que as atividades do projeto "Leitura para Deleite" estão sendo desenvolvidas por pressupostos que ora se aproximam de uma concepção de literatura infantil numa perspectiva para o deleite, ora de uma concepção de literatura infantil numa perspectiva pedagógica.

Nos pressupostos da primeira concepção de literatura infantil, entende–se que a literatura tem seu espaço e papel na educação escolar e que possibilita aos sujeitos o desenvolvimento de capacidades e atitudes que constituem a formação humana geral como, por exemplo, a imaginação, a criatividade, fantasia e o devaneio.

Já a segunda concepção de literatura infantil, a denominada pedagógica, considera a literatura infantil apenas como uma estratégia pedagógica para o cumprimento do currículo oficial da escola.

Por fim, a realização deste estudo contribuiu também para reflexões das bolsistas do PIBID e dos profissionais da escola-campo em torno de como as atividades do PIBID estão sendo desenvolvidas *in locus* por meio do projeto "Leitura para Deleite".

Agradecimentos

Agradecemos, inicialmente, à CAPES, que nos deu as condições necessárias para realização desta pesquisa. Agradecemos, também, ao Prof. Dr. Elson Marcolino da Silva, coordenador do PIBID Pedagogia do Campus Anápolis de CSEH, e à Profa. Alana Maria, supervisora do PIBID na escola-campo, que transformaram os encontros em um espaço de construção do conhecimento científico e profissional. Deixamos, também, nosso agradecimento à escola em que o PIBID está sendo desenvolvido, bem como aos alunos desta instituição, sem os quais esta pesquisa não poderia ter sido desenvolvida. À UEG pelo apoio financeiro (BIDAD).

Referências

ANÁPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Anápolis- GO. 2009.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Traduzido por: Dora Flasksman. 2ª edição, Rio de Janeiro: Editora S.A, 1981.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **O que é literatura infantil.** Ed. 2ª Ed., São Paulo: Brasiliense, 2010.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil:** teoria e prática. São Paulo: Ática, 2006.

PAULINO, R. V. S. **A importância da literatura Infantil na sala de aula**. Guarabira: UEPB, 2012.

RODRIGUES, S. L.; ALVES, C. R. S. T.; SOUZA, A. E.; LAUXEN, S. L.; BASSO, B. G. **Literatura infantil:** origens e tendências. Seminário Internacional de Educação no Mercosul, ed. XV, mai,2013. Disponível em: https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2013/LINGUAGEM%20E%20DESENVOLVIMENTO%20SOCIOCULTURAL/ARTIGOS/LITERATURA%20INFANTIL%20ORIGENS%20E%20TENDENCIAS.PDF. Acesso em 20 junho 2019.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

LEITURA E LITERATURA: POSSIBILIDADES PRÁTICAS DO PIBID NA ESCOLA PÚBLICA

Carolina do Carmo Castro[1*] (PQ), Divina Aparecida Modesto (FM), Andressa do Carmo Alves de Melo (IC), Flaviane Camargo Ramos (IC), Jaynne da Silva Paula (IC), Leidyana Silvério de Morais (IC), Samara Magalhães Macedo de Paula (IC), Thalya Pereira da Silva (IC)

[1] Docente do Curso de Pedagogia – UEG- Itaberaí – prof.carolinacastro@hotmail.com

Subprojeto PIBID – Pedagogia - Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Itaberaí

Resumo: A proposta tem como objetivo relatar experiências desenvolvidas por meio do subprojeto PIBID na Escola Municipalizada Modestina Fonseca no município de Itaberaí, com o envolvimento e participação direta de acadêmicos do Curso de Pedagogia da UEG. O projeto permite aos alunos envolvidos o contato com a leitura e literatura em suas diversas práticas, abrindo um espaço para uma aproximação com as particularidades do locus em que desenvolverão sua prática profissional. Verificamos a necessidade de fundamentar um debate em que a teoria e a prática correspondam ao processo de formação educativa, o que permite introduzir a prática da leitura e literatura já nos anos iniciais. Entendemos a leitura literária na escola como um princípio educativo na formação dos alunos e que, dependendo de como é tratada, contribui significativamente para que os educandos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. Nesta perspectiva, há urgência de que as licenciaturas invistam na formação de professores capazes de utilizar a prática da leitura e literatura com significativo proveito e com o compromisso para que assim essa prática na educação básica faça parte da descoberta, elaboração e apropriação do conhecimento.

Palavras-chave: PIBID. Alunos. Leitura. Literatura. Escola.

Introdução

A realização do Projeto “Literatura Infantil na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” na Escola Municipalizada Modestina Fonseca no município de Itaberaí-GO tem como preocupação central o desenvolvimento de ações que estimulem a formação de leitores literários na escola e na universidade, como princípio educativo, abrangente e interdisciplinar, cuja oportunidade de descoberta favorece o surgimento das ideias, de criar coisas novas, de direcionamento de pontos de vista e de desenvolver uma consciência crítica e questionadora.

A leitura e seu ato se caracterizam como ato político e este insere a pessoa leitora em seu grupo social, pois de fato é uma ação institucionalizada e sistematizada pela escola, lugar onde acontece também o aprendizado da leitura pela criança. Sendo assim, Martins afirma que:

> [...] o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, econômica e cultural. (MARTINS, 1994, p. 25)

Neste sentido, a leitura enquanto ação praticada pelo leitor oferece à ele subsídios para que compreenda aquilo que se está lendo, facilitando questões de seu dia a dia formando-o como cidadão ativo quanto às competências exigidas pela sociedade atual, permitindo-o que conheça os variados tipos de culturas.

Partindo deste pressuposto, acreditamos que o estímulo à docência que o PIBID promove, oportuniza aos acadêmicos do Curso de Pedagogia o contato com o cotidiano escolar e o desenvolvimento de ações que favoreçam uma atitude de análise, reflexão e ação. Tais habilidades e reações são essenciais em um cenário onde as mudanças na forma de aprender consequentemente afetam as formas de ensinar.

Sendo assim, buscamos a partir deste trabalho demonstrar que o conhecimento escolar não pode ser compreendido como um fenômeno isolado do aprendizado, mas sim a partir da perspectiva de que o vínculo entre a leitura e literatura é capaz de promover uma mudança profunda, intencional e satisfatória no ambiente escolar.

As atividades relacionadas ao Projeto realizado pelos bolsistas do PIBID, visam valorizar as práticas de leitura e literatura, como meio de estimular a aquisição da aprendizagem e a capacidade crítica dos indivíduos envolvidos.

Segundo BAGNO (1998) a sociedade atual é caracterizada por um verdadeiro bombardeio de informações, com isso torna-se essencial ensinar as crianças a aprender e criar possibilidades para que cheguem a essas fontes de conhecimento disponíveis. Devemos então como professores fazer esse intercâmbio, para ajudar os alunos a não só vivenciar esse bombardeio de informações, mas aprender selecionar as informações mais relevantes para sua formação por meio da leitura, interpretando o que se lê.

Sendo assim, no processo educacional é possível observar diferentes formas de aquisição do conhecimento, pois cada qual com suas particularidades chega a escola com uma bagagem, construída por suas vivências, ou até mesmo relacionadas às dificuldades de aprendizagem, o que é comum em sala de aula, e esses pontos podem favorecer e dificultar nosso trabalho. Enquanto pesquisadores devemos estar sempre atentos as diferenças, para assim oferecer o melhor meio de mediação do ensino, para que haja efetiva construção de conhecimento.

Esse compromisso que assumimos gera oportunidade que ultrapassa a escola onde desenvolvemos o projeto, pois nos dá base para desenvolver nossas habilidades como profissionais conscientes da necessidade de constante aperfeiçoamento frente às

constantes mudanças.

Material e Métodos

Os materiais e métodos utilizados nas aulas variam conforme a escolha dos trabalhos a serem desenvolvidos, pois uma vez que determinamos um tema a ser trabalhado, avaliamos os melhores meios para executar as atividades, pois sabemos que é necessário ter consciência que para cada trabalho existe um ou vários métodos de execução, e esses podem variar conforme as habilidades que desejamos desenvolver nos alunos. Usamos além da pesquisa teórica em livros e afins, visitas em espaços educativos como museus, desenhos, cartazes, máscaras, aventais, dedoches, palitoches e trabalhos artesanais. Bagno afirma que a vida é a melhor escola, sendo que é necessário utilizar meios persuasivos para trazer os familiares e a sociedade para as atividades propostas pelo ambiente escolar, pois segundo o autor, algo que intriga muito é a distância que existe entre escola e comunidade. (BAGNO, 1998).

Essa distância influencia diretamente na escolha de métodos para trabalhar projetos em sala, pois partindo da ideia que o envolvimento da família é essencial para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, é fundamental o trabalho em equipe: escola, família e sociedade. Conhecendo melhor o histórico e convívio dos alunos além-sala de aula, conseguimos entender como este ou aquele meio de trabalhar, pode se tornar mais eficaz.

Demo mostra que é essencial deixar para trás o entupimento expositivo e se apropriar do espaço escolar por inteiro, inclusive o meio ambiente circundante. (DEMO, 2011). E esse aspecto do ambiente se torna essencial como método, uma vez que favorece a visualização e consequente execução de atividades.

Na sequência pode-se observar alguns materiais produzidos e trabalhados no projeto:

Resultados e Discussão

Fazemos leitura em nosso dia a dia e a todo o momento, porém não se pode ver na leitura e literatura algo insignificante, pois em nosso cotidiano construímos nossos conceitos e nos apropriamos de meios que precisam ser consistentes, para que assim posteriormente consigamos aplicá-los de forma consciente e eficaz.

Sendo o processo de criação algo a ser valorizado diariamente, nossos resultados são avaliados constantemente, pois quando frente a um tema, mesmo que pesquisando e nos embasando em teorias, a real forma como a aquilo é assimilado se torna o diferencial para a execução por meio da leitura e literatura.

Mesmo respeitando o ritmo e as formas de aprendizagem, é necessário sempre estarmos atentos a casos da não aquisição da aprendizagem, pois alguns alunos mostram que ainda existe uma defasagem de apoio familiar e das instituições superiores

responsáveis pela educação, o que inviabiliza o rendimento das atividades propostas e consequente o fracasso escolar.

Cabe a nós enquanto educadores refletir o que Paulo Freire diz sobre problematizarmos as questões cotidianas aos nossos educandos para que haja uma tomada de consciência e se sintam desafiados e engajados. (FREIRE, 2015). Essa consciência traz para as aulas uma real vontade de participar das atividades, uma vez que mesmo crianças, conseguem se sentir parte de um todo.

Considerações Finais

O trabalho de leitura e literatura na escola é de extrema importância para a formação de profissionais da educação, pois como bolsistas do PIBID conseguimos observar aspectos do dia a dia da escola e através de um diálogo com os alunos e docentes, se torna possível à construção do nosso próprio conhecimento, bem como uma troca que auxilia o desenvolvimento dos alunos, uma vez que se mostram dispostos a participar das atividades propostas.

Observar o desenvolvimento particular de cada aluno é algo gratificante, porém observar que algumas dificuldades, muitas vezes são menosprezadas por agentes responsáveis pela educação, torna o trabalho enquanto pesquisadores inquietante, pois o sentimento de impotência se mostra além de nossas forças.

Sendo assim, verificamos que o PIBID é um projeto onde professor, acadêmicos e alunos de escolas públicas têm a oportunidade de traçarem juntos novos caminhos e sentidos para a leitura e literatura, enfatizando que todos nós somos capazes de obter resultados benéficos e específicos para uma melhor aprendizagem de todos.

Agradecimentos

Agradecemos a coordenadora do Subprojeto PIBID – Pedagogia, Ma. Carolina do Carmo Castro pelo apoio e orientação ao longo da execução do projeto, a todos os envolvidos no subprojeto PIBID, principalmente aos gestores, a supervisora Divina e alunos da Escola Municipalizada Modestina Fonseca, que dividem conosco suas experiências. Por fim, agradecemos a CAPES, agência financiadora do PIBID, pela oportunidade de participar do projeto e assim desenvolver habilidades para nos tornamos profissionais conscientes das atividades educativas, buscando realizar de forma satisfatória os desafios propostos pelo ambiente escolar. À UEG pelo apoio financeiro (BIDAD).

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. et al. **Era uma vez... na escola: Formando educadores para formar leitores.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola: O que é como se faz**. 16° Ed. São Paulo: Loyola, 2004.

DEMO, Pedro**. Educar pela pesquisa.** 9º Ed. revista Campinas, SP. 2011 FAZENDA, I. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59 ed. ver. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MARTINS, Maria. **O que é leitura.** 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RAIMUNDO, Ana Paula Peres. **A mediação na formação do leitor.** In: CELLI - COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 107 - 117.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura.** 1 ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Aline Ferreira da Silva Oliveira (Estudante - Pibid)
aoliveira.2128@gmail.com

UEG – Câmpus Campos Belos

Resumo: A prática docente dos futuros professores poderá validar os conhecimentos teóricos da licenciatura, que busca formar um profissional capaz de perceber a diversidade e as novas configurações sociais. O presente artigo é um relato da minha experiência como bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), na Escola Municipal Niedja de Sousa Machado, desde Agosto de 2018 até o presente momento. O Programa antecipa a experiência formativa em sala de aula para os futuros pedagogos contribuindo assim para o processo de formação docente. Para nós, bolsistas de iniciação à docência e futuras docentes a experiência é contínua sendo de muita valia no que diz respeito à formação. As práticas pedagógicas em conjunto com a professora em sala de aula só têm enriquecido nosso currículo e a formação teórico-prática da nossa carreira enquanto aprendizes de professor. Ao mesmo tempo em que estudamos questões específicas que emergem em sala de aula, junto com a professora, desenvolvemos atividades e, aprendemos junto com as crianças em todas as situações no contexto escolar.

Palavras-chave: Formação docente. Pibid. Experiência.

Introdução

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) a serviço de oportunizar aos formandos a relação teoria-prática na sala de aula. Criado em 2007 pelo Ministério de Educação e Implementado pela CAPES, tem como objetivo incentivar os estudantes de licenciatura a conhecer a rotina de uma escola de forma mais prática, contribuindo com as experiências e conhecimentos.

Por meio do programa, pude desenvolver um amplo conhecimento e enriquecimento de prática desenvolvida como bolsista na sala de aula. O Pibid abriu para mim um leque de oportunidades e pude conhecer e vivenciar alguns problemas educacionais enfrentados pela escola, pelos professores e principalmente pelos alunos. Uma realidade bem diferente do nosso imaginário teórico, pois a prática docente me fez viver a verdadeira educação brasileira nua e crua.

Neste artigo, abordo algumas questões que tornam mais difícil exercer a docência, uma reflexão sobre como o ensino aprendizagem pode ser tão diferente e desafiador dentro de uma mesma escola. Situações desde a socialização até a educação. Cada professor tem um desafio ao ensinar e ao educar. Mesmo que seja da forma tradicional, se torna uma experiência realizadora, o criar situações de ensino e aprendizagem de construção do saber. A ideia de transformação chega a ser o impulso que nos leva a se dedicar dia a dia com cada aluno, buscando desenvolver o melhor trabalho em busca de resultados positivos.

E eu tive essa experiência de acompanhar de perto o modo como o professor atua em sala e as dificuldades enfrentadas por eles, para realizar seu trabalho e alcançar objetivos.

Resultados e Discussão

Primeira fase do Programa: eu voluntária

O PIBID é um programa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e tem por objetivo fomentar a formação inicial e continuada de profissionais. Considerando que a educação escolar é uma prática social, com inúmeras possibilidades, apresento algumas atividades que traduzem as aprendizagens vivenciadas pelos formandos no cotidiano da escola. A inserção no ambiente escolar desde o início do curso, a participação em eventos, ações interventivas na escola, o planejamento, a elaboração de materiais/estratégias pedagógicas se configuram em aprendizagens importantes para a formação de prodessores. Nesse mesmo sentido salienta Paniago e Sarmento:

> O PIBID apresenta um espaço rico e prenhe em possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, para o que concorrem vários intervenientes: os licenciandos podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de Educação Básica, ocupar as bibliotecas, ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); podem vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa (PANIAGO; SARMENTO, 2007, p 784)

Inicialmente, ao pensar em prática docente tive certa euforia, pois ir para sala de aula e ser professor envolve vários processos complexos. É uma oportunidade e uma responsabilidade que temos, pois os formandos de licenciaturas dão esse passo importante rumo a prática quando vão para o estágio, mas nós Pibidianas fomos privilegiadas. Vamos para a escola bem antes e em maior tempo para aprender.

Em Agosto de 2018, fui selecionada no Programa Institucional Voluntário de Iniciação à Docência – PIVID e recebi o desafio, de ser Pividiana no 2° ano do ensino fundamental sob a regência da Professora Patrícia Caetano, na Escola Municipal Niedja Sousa Machado. Encontrei uma sala com 29 alunos e não havia nenhum com necessidades especiais. A sala era média, havia um quadro negro e outro branco. A professora se mostrou como ótima profissional. Não tinha uma didática muito criativa, mas as que

aplicavam na sala conseguia atenção dos alunos, alcançava o seus objetivos e o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos.

Ela tinha um projeto bem lindo e interessante que me chamou atenção, a “Sacola Viajante”, com objetivo de trabalhar a escrita representada pelo reconto e a leitura. Era bem interessante, pois além de trabalhar a leitura e a escrita, observava também que os alunos desenvolviam mais a fala e a comunicação em sala com os demais colegas. O mais importante desse projeto era o comportamento da família. Não eram todos os alunos, mas a maioria acompanhavam de perto seus filhos. Alguns eram tão criativos que caracterizavam seus filhos com os personagens da história e até faziam lembrancinhas. Uma dedicação incrível.

Como importante exemplo dessa criatividade, destaco a participação do aluno Pablo, que fez seu reconto interpretando Pinóquio. Sua mãe fez até sua roupa do personagem e um cartaz com o cenário da história. Foi uma bela e interessante apresentação. Já alguns alunos, nem faziam a leitura, nem o reconto, como foi o caso do aluno Willian que eu tive que ajudá-lo na sua produção, pois não tinha o acompanhamento da família nas atividades de casa. O aluno Kauã, também não fazia as atividades de casa, nem em sala. O dia que eu estava na sala, às vezes sentava junto com ele para ajudá-lo. Contribuir com a sua interação, de modo que ele diminuísse a conversa e se dedicasse às atividades.

Os dias que eu não estava na sala, tinha uma professora vinculada ao Programa Mais Alfabetização que tomava a leitura e ajudava nas atividades de vários alunos. O fato de a sala ser muito cheia impedia a professora a ter uma atenção maior com esses alunos. Mesmo que o projeto da professora tinha a finalidade de fortalecer o ensino aprendizado, o apoio da família na vida escolar dos alunos se tornava essencial, para que os resultados fossem mais satisfatórios.

A classe econômica e social da sala era bem dividida. Alguns alunos moravam na fazenda e suas condições financeiras eram inferiores aos demais colegas. Além disso, a família não era presente na vida do aluno, não tinham o hábito de ir à escola, de olhar o caderno, de incentivar essa criança. E isso era um obstáculo para professora Patrícia. Um desafio era colocar esses alunos para acompanhar o rendimento da turma.

Participei de vários projetos na sala como, por exemplo, a confecção de jogos

com material reciclável. Eu e a professora Patrícia fizemos alguns jogos de damas utilizando papelão e tampinhas de garrafas pet. Os alunos também produziram em casa seus brinquedos e no dia da culminância fomos para a quadra onde todos brincaram com os brinquedos.

Como o tema do Pibid é Literatura Infantil, sempre contava histórias em sala, então o projeto da professora “Sacola Viajante” caiu como uma luva. Como observei que os alunos adoravam ouvir histórias, eu convidei mais duas pibidianas a Jéssica e a Viviane para encenarmos a historia da “Chapeuzinho Amarelo” na sala. Onde eu era a chapeuzinho, Jéssica o lobo e a Viviane a vovó. Foi bem divertido, pois a história é engraçada. Interagimos com a turma e eles amaram esse momento. Para mim foi um aprendizado, percebi que um simples contar de história pode despertar na criança a vontade de ler e ouvir histórias.

> A literatura é essencial para a formação do indivíduo [...] Introduzir a literatura infanto/juvenil em sala de aula fará com que os alunos produzam um pensamento crítico e aprenda a se divertir com várias obras e conhecer bons livros. A realização de leituras, além de contribuir para o conhecimento da língua, é uma oportunidade de liberdade e independência. (ZILBERMAN, 1999, p.38).

Eles prestaram tanta atenção que junto com cada cena vinha um riso. Então eu era estimulada a sempre selecionar algo e ler para eles. Como sabemos que a mídia e a tecnologia estão em nosso meio eu senti a necessidade trabalhar com as crianças, com filmes, documentários. Tanto a TV como os computadores serviram ao propósito do ensino e aprendizagem. Instrumento pedagógico que ajudaria no processo de ensino e aprendizado.

> É chegado o momento em que nós, profissionais da educação [...] enfrentarmos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê- los para saber de suas vantagens e desvantagens, e de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes (KENSKI, 1998, p.61).

No tempo que acompanhei a turma do 2º ano, pude perceber que nem todos os alunos sabiam ler nem escrever com desenvoltura, não dominavam bem as palavras. Elas ainda estavam no processo de reprodução, copiavam tudo do quadro, mas durante uma atividade de ditado não conseguiam registrar as palavras corretamente.

Participei de um soletrando na sala onde os vencedores iriam concorrer à

gincana com os outros alunos vencedores da primeira fase na demais sala. O interessante no soletrando, foram a escolhas das palavras fáceis que os alunos conheciam. Eles pegavam as palavras dobradas, sem ler, passava para mim que lia para eles soletravam. Quem errasse estava fora da competição. Além de trabalhar o raciocínio, faziam com que os alunos conhecessem cada vez mais a formação de palavras.

Tive várias oportunidades de ministrar a aula (regência) e foi uma experiência única, ao mesmo tempo que ensinei eu aprendi, as crianças dessa faixa etária são bem detalhistas, logo cada palavra que eu escrevia no quadro elas reproduziam do mesmo jeito, isso atenta para o cuidado do que é repassado aos alunos. Nessa idade as crianças são muito eufóricas, elas conversam muito em sala e a professora tem certa dificuldade no controle da turma.

Imagem 1- Pibidianas em encontro de formação na escola e em atividades natalinas com a turma

Fonte: acervo próprio

Alguns alunos na sala tinha a necessidade de um acompanhamento mais minucioso. Percebi que na reunião de pais nem todos compareceram e isso é bastante importante para escola, para o professor e para o aluno. Meu tempo de experiência no 2° ano contribuiu muito pro meu aprendizado, compreendi que o desafio maior nem sempre é ensinar, mais também aprender a ensinar.

Segunda fase do Programa: eu bolsista

Em Janeiro de 2019, continuei no projeto, agora como bolsista, mais isso não

mudou muita coisa, pois o comprometimento que desenvolvo o trabalho pedagógico é o mesmo. Isso é o mais importante. Iniciei minha experiência no 5° ano do ensino fundamental ainda na Escola Municipal Niedja de Sousa Machado. Dessa vez na sala da professora Iara Marques. Uma realidade totalmente diferente da turma anterior. A pesar de ser na mesma unidade escolar.

Segundo GATTI (et al, 2014) a formação docente no contexto do Pibid proporciona contato direto dos bolsistas, e no meu caso como voluntária, ainda no início do curso. Matriculada no 1º ano do curso de pedagogia, eu tive a oportunidade de entrar na escola e apreender o contexto escolar e suas especificidades.

> [...] a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos; Permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática; Estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os Licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos; Estimula o espírito investigativo; Contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes; Proporciona formação mais qualificada dos Licenciandos. (GATTI et al, 2014, p. 106)

A diferença foi no desenvolvimento do ensino aprendizado, pois favorece bastante as crianças já sabem ler e escrever com mais facilidade. Por não precisarem de um acompanhamento direto e já produzir seus próprios textos, ter controle de ortografia e o mais importante: são responsáveis. Também percebi muita diferença na questão social e econômica em relação ao 2º ano do Ensino Fundamental em que atuei no ano anterior, que no caso é bem mais elevada.

Uma turma com 27 alunos de 10 anos, nessa fase os ânimos e hormônios estão flor da pele e apesar de ser uma turma controlável, ou seja, bem disciplinada, tem sempre uns alunos que se sobressai quando se trata de comportamento. Eu aprendi muita coisa com a professora Iara Marques que não sabia. Desde o domínio de conteúdos até a postura de professor perante os alunos. O primeiro contato com os alunos maiores, o tom de voz do professor já era diferente e foi aí que me encontrei em outro desafio, não só de ensinar mais o principal aprender a ser professora.

> Ao examinar-se a perspectiva tradicional dos currículos universitários, pecebe-se que a prática é colocada como ápice dos cursos, geralmente em forma de estágios, dificultando a ação de tomá-la como ponto de partida da teoria. Nesse

> sentido, essa compreensão impede que o ensino assuma os princípios da pesquisa como referente. O estudante não faz a leitura da prática como ponto de partida da dúvida epistemológica. A prática, nessa direção de currículo, não é referência para a teoria; ao contrário, como o encaminhamento positivista determina, a teoria é a referência para a prática que deve, fundamentalmente, reproduzi-las em situações concretas. (CUNHA, 2003, p.70)

A professora Iara tem um projeto chamado “Curtindo a Leitura” um pouco parecido com a sacola viajante, não necessariamente o aluno terá que viver o personagem mais após a leitura terá que apresentar o texto descrito no caderno de produção textual. Cada aluno tem seu dia de ler, o caderno de produção é corrigido. Além de trabalhar a leitura e escrita, desenvolve a responsabilidade dos alunos em preparar e fazer a atividade proposta. Diferentemente da turma anterior, os pais dos alunos é bem presente na vida escolar dos seus filhos, esse apoio fortalece cada vez mais o trabalho do professor. Realizei algumas atividades juntamente com a professora, no carnaval, por exemplo, eu ministrei uma aula de Artes bem prática e divertida onde a proposta era eu os alunos produzissem suas próprias mascaras e as decorassem.

Essa ideia do aluno produzir seu próprio material, ajuda na concentração, desenvolve habilidades e criatividades. Eles se sentiram bem à vontade e eu pude auxiliar cada uma na sua produção. Além de ser divertida, eles puderam ter uma relação mais estreita entre ambos, trocaram cola, glitter, tesoura, foram bem amigáveis e foi um sucesso a minha aula. Outra coisa bem importante que percebi na sala foi que a maioria dos alunos tem preguiça de copiar do quadro, esse método de copiar do quadro tanto ajuda na escrita quanto na leitura, pois ninguém copia nada sem ler antes. Para o Dia das Mães também realizei com a professora um momento bem legal com musicas, brincadeiras, apresentações dos alunos, e uma interpretação em Libras feita pela discente estagiária Beth. Após o momento tivemos um delicioso café da manhã pra todas as mamães além de uma linda lembrancinha.

Cada dia que vou à sala é uma descoberta. A maneira de lidar com cada aluno, me fez refletir como o professor tem que se comportar perante eles. Uma questão de postura profissional. A professora Iara é bem firme com os alunos, não gosta de barulho nem de brincadeiras desnecessárias, preza muito pelo respeito na sala tanto dela com os alunos quanto entre ambos. O que mais me chamou atenção foi que devido ela cobrar mais das crianças consequentemente a cobrança chega até os pais que participa mais ainda da vida escolar dos filhos.

Os pais desses alunos diferentemente da turma anterior, são mais presentes e ativos na escola. Estão sempre visitando a sala e procurando a professora e isso contribui para o reconhecimento do trabalho da professora e a relação da família e escola torna cada vez mais fortalecida.

Sobre o ensino aprendizado, percebi que eles têm uma facilidade de se apropriar dos conteúdos e isso facilita o trabalho do professor. Mas como eu ainda não sou licenciada e apenas acompanho de perto a didática utilizada pela professora, sinto a necessidade de um pouco mais de criatividade e ludicidade, de aulas expositivas para chamar mais atenção dos alunos.

Em uma ocasião ministrei uma aula sobre Alimentação Saudável na disciplina de Ciências. Pesquisei varias ideias na internet. Percebi uma variedade de possibilidades que surgem. Cada aula mais criativa que outra. Então pedi aos alunos que quem pudesse trazer uma fruta para sala na próxima aula. No primeiro momento eu achei que por eu não ser a professora regente deles, que isso não funcionaria muito bem.

Imagem 2 - Pibidiana Aline em regência e em momento comemorativo ao dia dos professores

Fonte: acervo próprio

Para mim foi uma surpresa quando cheguei à sala e vi que os alunos haviam trazido várias frutas, todos bem animados coma aula e eu muito nervosa por sinal.

No primeiro momento da aula ministrei Língua Portuguesa com um texto xerocado e interpretação, em seguida Matemática com algumas situações problemas e atividades sobre ângulos. No segundo momento, enquanto eles estavam no recreio, então eu arrumei a sala, organizei uma mesa bem legal com as frutas dos alunos.

Quando eles voltaram iniciei a aula com um texto falando exatamente da importância da alimentação saudável. Foi uma aula bem legal onde teve a participação dos alunos, fizemos uma atividade de interpretação e no fim da aula fizemos a degustação das frutas.

A professora regente estava de atestado então assumi a sala de aula por dois dias. Na oportunidade observei que a relação da coordenação é um pouco falha, quando nos pibidianas estamos na regência das aulas, pois o fato de a professora estar ausente requer apoio maior da coordenação para as pibiadians que assumem as aulas. A turma não é muito difícil, mas alguns alunos tendem a não obedecer às regras estabelecidas para aula, e não querem realizar as atividades propostas.

Considerações Finais

Nesse ano de experiência no Pibid, observei a falta de ludicidade e criatividade no planejamento e desenvolvimento das aulas e na introdução de novos conteúdos por parte das professoras. Sabemos que existe uma infinidade de didática que podem ser utilizadas pelo professor. O lúdico na sala de aula além de tornar uma aula mais interessante, ainda facilita o trabalho do professor e chama atenção do aluno. Favorece a interação dos alunos e participação nas aulas.

O programa se torna bastante importante para a formação do pedagogo, pois a prática da docência é essencial para a qualificação do futuro professor. Essa oportunidade permite ao futuro professor um aprendizado prático e reflexivo sobre a própria formação e o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Podemos então afirmar que o PIBID tem contribuído muito pra formação inicial de professores. Ao longo desse período percorrido no programa, foram muitos os benefícios adquiridos para minha experiência como docente. Inclusive os obstáculos que tive me fizeram crescer. Não me esquecerei, por exemplo, do frio na barriga que tive na minha primeira regência. Nossa como foi incrível! Me senti uma verdadeira professora.

Pude aprender com as crianças e também com as professoras que acompanhei. As atividades desenvolvidas não só contribuíram para aquisição de conhecimentos dos alunos, como também faz parte da formação acadêmica de todos nós, professores em formação. Permite melhor qualificação para a nossa futura atuação profissional.

A reflexão que tenho em observar o tempo e o espaço escola, diz respeito ao meio social dos alunos. Tal experiência trouxe para mim vários questionamentos e

respostas. Fez me entender a escola como um espaço caracterizado como uma extensão da nossa casa, uma verdadeira porta que leva ao caminho do ensinar e do aprender.

Por fim, tenho orgulho em dizer que faço parte do PIBID. Orgulho me do papel que desenvolvi no programa, das contribuições que tive para minha carreira e as que pude oferecer.

Agradecimentos

Agradeço a Universidade Estadual de Goiás por promover o VI Congresso de Ensino e Pesquisa da UEG - CEPE, evento que valoriza a pesquisa e as demais produções voltadas para o ensino e extensão, possibilitando a socialização e troca de experiências. Agradeço a UEG por me possibilitar participar do Pibid, e a Escola Municipal Professora Niedja de Souza Machado pela parceria na formação.

Referências

CUNHA, Maria Isabel**. Formação de professores e currículo no ensino superior:** Reflexões sobre o campo político-epistemológico. *In:* MORAES, Célia Maria; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias:** o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos do trabalho docente. ***Revista Brasileira de Educação***:São Paulo, 1998.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa**. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID:** possibilidades e fragilidades. **Educ. Real.** Porto Alegre. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000200771&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de Setembro de 2019.

ZILBERMAN, Regina. Sociedade e Democratização da Leitura. In: BARZOTTO (Org.). Valdir Heitor Campinas. **Estado de leitura**. SP: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil, 1999.

CARREIRA DOCENTE NO SÉCULO XXI: O PIBID E A CONSTRUÇÃO DA AFETIVIDADE PELA PRÁTICA DOCENTE

Fabiola Pedro Alves (Estudante - Pibid)* Viviane Delfino de Santana (estudante – Pibid)
fabialves731@gmail.com

UEG – Câmpus Campos Belos

Resumo: O presente artigo tem como objetivo relatar as experiências que coparticipei através do PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência bem como a contribuição do Pibid para a minha carreira de professora, que tem como propósito oferecer aos alunos de universidades públicas, um contato inicial com a escola e com a docência, oportunizando ao bolsista uma formação profissional maior para a docência na Educação Básica. Relato no artigo as experiências adquiridas com o desenvolvimento de projetos em união com outras bolsistas participantes do programa com a finalidade de preparação da prática docente. As práticas desenvolvidas são principalmente preparação e apresentação de peças teatrais, auxílio pedagógico à professora na sala de aula com momentos de observação e exercício à docência no decorrer da aula. A literatura infantil como tema do desenvolvimento do PIBID entre 2018 e 2019, tem proporcionado resultados satisfatórios de uma visão didática em relação aos contos de fadas e peças teatrais que colabora para a prática docente da carreira de professor neste século de intensas transformações educacionais. Todas essas experiências contribuíram para a construção do meu afeto pela prática docente.

Palavras-chave: PIBID. Professor. Experiência. Programa.

Introdução

O artigo em questão objetiva relatar as experiências satisfatórias que tive ao participar e desenvolver em colaboração com as outras pibidianas no percurso do programa PIBID que visa introduzir os estudantes de licenciaturas no ambiente escolar e com a prática docente ali desenvolvida, proporcionando ao licenciando experiência inicial no contexto escolar para o desenvolvimento de sua formação profissional como professor.

A criação desse programa tem sido como um divisor de águas para estudantes bolsistas que se sentem apreensivos com o contato ao ambiente escolar. O Pibid introduz o bolsista a sala de aula permitindo que adquira segurança docência e desenvolva práticas didáticas que contribuirá para seu desempenho em sala de aula quando assumir o papel de professor regente.

Visto que o PIBID visa aprimorar a formação inicial de professores para se ambientarem com o âmbito escolar, os licenciados tem o primeiro convívio com uma gama numerosa de situações que acontecem no ramo educacional. Diante disso, presente artigo busca apresentar os resultados das ações desenvolvidas em

colaboração com todas as pibidianas participantes e as experiências alcançadas por mim com cooperação da escola parceira Professora Niedja de Souza Machado e das coordenadoras do subprojeto PIBID - Coordenadora de área Luciana Nogueira da Silva e Supervisora Patrícia de Souza Caetano.

Resultados e Discussão

A contribuição do Pibid para a formação docente de uma tímida universitária

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid iniciou-se em 2007 com o propósito de melhorar e valorizar a formação de professores. Os estudantes são introduzidos no âmbito escolar no início da sua formação acadêmica a fim de que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura, coordenador de área vinculado ao Ensino Superior e de um professor da Educação Básica na escola parceira ao PIBID.

A formação inicial de professores enfrenta diversos problemas, entre eles podemos citar: o conhecimento insuficiente do cenário educacional e escolar; a escassa formação pedagógica; pouco acompanhamento dos licenciandos no que se refere à prática pedagógica do profissional. Situações que se apresentam como limitações e causam dificuldades para o futuro professor interligar a prática com a teoria.

Em análise da trajetória da formação docente, Gatti et al (2019) salienta que “Uma característica recorrente foi a dificuldade de se estabelecer um equilíbrio curricular entre conhecimentos de área específica da docência e conhecimentos pedagógicos relacionados a práticas educativas voltadas à educação básica.” (GATTI et al, 2019, p. 31). A disjunção entre método e conteúdo, entre o como e o quê fazer, é apontado como uma fraqueza do curso de formação docente em várias pesquisas.

Sobre a formação profissional nos cursos de licenciaturas, Gatti et al (2019, p. 113) nos traz uma importante informação.

> A proporção de alunos que ingressa nas licenciaturas preenche pouco mais de um quarto do total das vagas oferecidas: 27% delas. A despeito da enorme procura pelas IES públicas e do relativamente pequeno número de vagas que elas oferecem, 39% dessas vagas não são ocupadas, ou seja,

> 92.892 estudantes que poderiam estar estudando nessas instituições deixaram de ser atendidos em 2016. (GATTI et al, 2019, p. 134)

Outra característica da formação docente no sec. XXI apontada pelas autoras da pesquisa é o crescimento da oferta das licenciaturas por meio da Educação à Distância, se caracterizando como um processo formativo de “rápida expansão dos cursos EaD, a grande improvisação dos seus projetos pedagógicos na maior parte das instituições, a precarização da infraestrutura de apoio e o insuficiente acompanhamento dos estudantes [...]” (GATTI et al, 2019, p. 114).

A pesquisa das autoras ainda salienta que é “nas instituições privadas que as matrículas estão predominantemente concentradas no turno da noite, que atendem justamente a um maior contingente de estudantes que trabalham.” (GATTI et al, 2019, p. 118). A oferta do curso noturno amplia a oportunidade de ingressantes nas licenciaturas, mas compromete qualidade da formação com cursos à distância para alunos que por trabalharem tem pouco tempo para se dedicar a construção de uma formação de qualidade.

Sobre a permanência nos cursos a pesquisa de Gatti et al (2019) constatou que “têm sido escassos e insuficientes os apoios oferecidos aos estudantes de baixo repertório cultural e educacional com vistas a assegurar a sua permanência com sucesso nos cursos.” O Pibid como política de formação docente, vem na contramão de uma formação de baixa qualidade em que o docente em formação tem pouco tempo para a dedicação ao estudo das disciplinas e ao campo de atuação, a dinâmica da escola, o processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelos alunos na Educação Básica. A bolsa, enquanto ajuda financeira, é um incentivo à permanência no curso.

Com o objetivo de valorizar a profissão docente, o governo federal por meio do Ministério da Educação, implantou o Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que contribui para a formação inicial de professores. O programa tem como objetivos principais integralizar a educação superior e a educação básica, caracterizar a formação de docentes, potencializar as práticas de ensino dos professores e as experiências sistematizadas de cunho transformador. Para tornar o âmbito escolar um espaço de reflexão e crescimento de conhecimento.

O Pibid diminui a desvalorização que a profissão docente sofre pela separação que ocorre entre a prática e a teoria no contexto escolar.

O Pibid viabiliza bolsas remuneradas para estudantes de licenciatura que sob orientação de um professor universitário em parceria com um professor da educação básica, desenvolvem projetos diversos com a intenção de aproximar o licenciando as teorias e práticas da sala de aula.

No papel de professor, entende-se que é imprescindível que aconteça uma interligação entre a formação inicial de docente e o cotidiano escolar, viabilizando aos licenciandos compreender os vínculos humanos que podem ser construído no processo recíproco de cada contexto escolar, na interação entre o que se ensina e o que se aprende nesta relação mútua de troca de conhecimento. Segundo Gatti et al (2019) “É preciso incorporar a perspectiva de que ensinar requer algo mais que a apropriação e aplicação de procedimentos pedagógicos, com a tomada de consciência do papel social do docente em suas implicações para o desenvolvimento e a vida dos alunos.” (GATTI et al, 2019, p. 76). Todos os licenciandos podem perceber que a escola é o lugar de aprender e de ensinar. E o lugar de brincar, interagir, sorrir e se alegrar.

Ao iniciar a minha participação no programa senti uma apreensão inicial ao adentrar no contexto escolar. Uma grande preocupação tomava conta de mim. O ambiente escolar gerava desconforto, receio do futuro. Temor de não dá conta das demandas da escola, de desagradar à professora, de me deparar com situações que eu não soubesse lidar. Não fazia ideia de como era a rotina de uma sala de aula no papel de professor regente. Mas ao decorrer da interação com o âmbito escolar, vivenciando as diversas formas de desenvolvimento da prática pedagógica, a apreensão diminuiu e comecei a sentir como se fizesse parte do espaço escolar há muito tempo.

Desta forma, o referido programa pretende incentivar a articulação entre a educação superior com a educação básica, engendrando os projetos que contribui para a qualidade do ensino no contexto escolar, de modo a enaltecer a importância das ações pedagógicas e estimular práticas de docência e experiências metodológicas, tal como tornar as escolas públicas um ambiente de propício para o desenvolvimento do conhecimento do professor.

O desenvolvimento profissional docente fundamentado pelo Pibid

Ao iniciar no Pibid, na primeira semana, minha participação ficou voltada a observação o cotidiano da escola, o planejamento das atividades dentro e fora da sala de aula, por exemplo, na quadra, biblioteca, sala de vídeo etc. Em cada um desses espaços a atenção estava para as práticas metodológicas utilizadas pela professora regente. Após a observação, fomos ao exercício da prática docente, o que nos permitiu atuar de forma direcionada aos problemas cotidianos escolares. Desse modo, houve uma interação com as diversas situações do âmbito escolar.

O exercício da docência contribui para desenvolvimento no que se refere a postura do profissional diante dos alunos e também diante as problemáticas enfrentadas pela escola. Dessa forma, além de cooperar para a perda do medo e da timidez diante de uma turma de alunos, o exercício da docência por meio do PIBID tem proporcionado uma reflexão sobre a prática de ensino, o que favorece seu aprimoramento e contribui para que o objetivo principal como professora atuante seja o aprendizado dos alunos a partir da prática docente.

Conforme diz Freire:

> Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1999, p. 32)

Em concordância com a fala de Paulo Freire, o PIBID visa pôr em prática os métodos de prática de ensino e também as estratégias úteis que o licenciando poderá utilizar na sala de aula, direcionada ao objetivo do processo de ensino- aprendizagem para explorar, avaliar, reorganizar e ressignificar a prática docente e as experiências adquiridas. Sobre a prática docente Cury faz uma reflexão, segundo o autor (2003, p. 9) “educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração”.

O PIBID viabilizou a oportunidade de relacionar e conhecer a ação docente de duas professoras experientes da educação básica- Patrícia de Souza Caetano e Jovelina Barreto Barbosa. Ambas colaboraram de forma excepcional para que pudesse observar, participar do planejamento das aulas e praticar os seus métodos. Pude participar também de projetos,

reuniões de pais e confraternizações que ajudaram na socialização com a turma e com os pais, preparando-me dessa forma, com o ambiente escolar que lidarei ao assumir uma sala de aula como professora regente, uma vez que a formação se dá não só pelas práticas desenvolvidas, mas também pelas experiencias adquiridas a partir do relacionamento interacional.

Na sala aprendi técnicas de ensino, abordagens e tratamento no que tange aos os alunos com professoras diferentes, mas com o mesmo intuito que é aprendizagem das crianças. Coparticipei com os alunos dos projetos desenvolvidos pela docente Jovelina na sala de aula como a confecção de lixeiras de reciclagem que tinha como reflexão o lixo no seu devido lugar, ficando exposta perto da porta da sala, treinamento de confecção de cartaz para a conscientização dos alunos na semana da consciência negra. Com a docente Patrícia participei além das atividades típicas da sala de aula, como observadora do projeto sacola viajante que contribui para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos. Aprendi como fazer plano de aula com as duas, cada uma à sua maneira.

Em relação ao tratamento com alunos observei como cada uma lida com a questão da indisciplina ao seu modo. Tarefas não feitas de acordo com o que se pedia, o modo de explicar para crianças do ensino fundamental, os momentos de brincadeiras enfim cada professora me ajudou a entender que a rotina escolar não é fácil, mas apesar dos obstáculos de cada dia, vale a pena continuar a ensinar aos pequenos. Afinal isso é educar e acreditar na vida sendo o mediador desses pequenos cidadãos. Assim com cada uma dessas profissionais visualizei a prática docente por várias perspectivas.

A literatura infantil como aporte teórico metodológico para a prática docente

O tema do PIBID de 2018 e 2019 é literatura infantil. Desde o começo do desenvolvimento das atividades, lemos os contos de fadas originais e produzimos peças teatrais para apresentar na escola. Para o sucesso de tais apresentações, cada pibidiana teria que ler o conto original e interagir com a história, os personagens, os sentimentos presentes para entrar no enredo. Como se fosse o próprio personagem, deixar transpassar a emoção que os contos provocam no leitor e no ouvinte.

A construção da leitura na sala de aula merece cuidados especiais por parte do

> professor. O livro de leitura é um objeto de arte com características particulares oriundas de uma experiência criadora. Enquanto arte da palavra, o texto literário semeia diversos sentidos na busca de um cultivo plural de leituras. (MIGUEZ, 2000, p.15)

Ler os contos originais foi o método utilizado para conhecer melhor o enredo em questão. Muitas pessoas conhecem os contos adaptados, sempre com um final feliz, mas conhecer os contos originais nos mostra a realidade da vida, ou seja, que nem sempre tudo termina com um final feliz tanto para o mocinho (a) ou vilã (o). Voltado para o lado subliminar e desconhecido do conto clássico, apresentamos a peça teatral da Branca de Neve, a versão original com um final diferente que muitos desconheciam: o lado vaidoso da Branca de Neve que ocasionou sua morte e a vingança da Branca de Neve ao obrigar a bruxa calçar sapatos quentes para sapatear até a morte.

> A maioria da chamada "literatura infantil" tenta divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte destes livros são tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles. A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida. (BETTELHEIM, 2004, p. 04)

Tendo em vistas as ponderações do autor supracitado, optamos por apresentamos a história original da Chapeuzinho Vermelho. Antes da apresentação cada pibidiana leu a conto da apresentação, e se preparou com ensaios para o sucesso da peça teatral. O resultado foi excelente, pois conseguimos as gargalhadas dos alunos, passar emoção, alegria e diversão para as crianças. Ao final da apresentação esclarecemos para as crianças que a história apresentada era a original que também traz uma moral, a de nunca desviar do caminho.

A literatura é o meio pelo qual o leitor participar, transforma a realidade e exerce sua cidadania como uma pessoa letrada. Considero a leitura de histórias infantis e peças teatrais como fonte de contribuição para formar crianças letradas, intelectuais, criativas, empáticas, com bom raciocínio, respeitosas com o próximo, com imaginação desenvolvida, linguagem e visão de mundo mais ampliada. Dessa forma, ler histórias e entreter os alunos com teatro cria e oportuniza o desenvolvimento pelo gosto da leitura por intermédio de contos infantis significativos para as crianças.

O professor sempre deve incentivar e promover atividades de leitura de histórias com o objetivo de desenvolver o conhecimento nos alunos, para formar e potencializar leitores fluentes, reflexivos e críticos. Sobre o papel do professor Zilberman enfatiza que:

> Ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado. (ZILBERMAN, 2003, p. 28)

A literatura é uma importante ferramenta para a construção do aluno. A literatura infantil, como abertura para um mundo mágico onde a ludicidade transporta o leitor para uma dimensão nova deve ser explorada como ferramenta de construção do aluno enquanto leitor e ser humano, onde suas emoções e interpretações não podem ser ignoradas.

> A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, com também a escrita é seu veiculo predominante. A prática da literatura, seja pela a literatura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. (COSSON, 2009, p. 16)

Na escola, o professor é o responsável por possibilitar ao aluno, enquanto criança, o contanto com o novo, como possibilidade de libertação do imaginário.

Por meio da literatura infantil, o tema de desenvolvimento do PIBID, desenvolvi o gosto pela leitura de contos de fadas e apresentações de peças teatrais. A cada leitura mergulhei na história, no seu lado positivo e negativo do enredo, as suas mensagens subliminares, a emoção e o espirito de aventura que em nos provoca, me motivou a comprar e ler contos que antes nunca tinha lido e que agora me encanta.

Nas apresentações de peças teatrais, o medo que tinha em ficar frente a várias crianças caracterizada de um personagem se desvaneceu, agora me sinto preparada a utilizar do teatro infantil como um mediador de contato com as crianças para ajudá-las a se apropriar da linguagem, a compreender o mundo a sua volta e suas relações sociais. Cumprindo assim a tarefa de transmitir magia, encantamento e sensibilidade aos alunos influindo e sendo influenciada pelo teatro, construindo significados para a minha prática docente para com os alunos, enriquecendo minhas capacidades emocionais, imaginativas e intelectuais.

Considerações Finais

Perante as minhas experiências expostas até aqui, enfatizo a importância de ter participado do PIBID que contribuiu para o meu contato inicial com a rotina escolar. O programa me integrou na escola para qualificar-me na minha formação inicial como professora, estimulou e impulsionou as minhas práticas docentes e experiências e tornou

pra mim a escola como um espaço de reflexão e crescimento profissional.

O contato preliminar com os alunos e a rotina escolar antes do estágio obrigatório favoreceu na mudança de concepção que eu tinha de uma sala de aula. Na minha visão eu não conseguiria ficar frente a frente dos alunos como docente regente. Imaginava que o medo e o nervosismo provenientes da timidez, fosse o empecilho para lidar com os alunos na sala de aula e nas apresentações teatrais, mas a minha motivação em ser professora e fazer o meu melhor é a força que busquei para perder o medo e deixar guiar-me pelas sensações prazerosas que a docência nos transmite.

No meu ponto de vista o PIBID é um programa de bolsas de incentivo que deveria ter mais subsídios do governo para entusiasmar os estudantes a participarem para se preparar de antemão, visto que ser professor não é tarefa fácil e dessa forma o licenciando vivencia a realidade do âmbito escolar que será o fator que auxiliará para seu desempenho na sala de aula voltado para uma prática docente positiva ou negativa ao estudante de licenciatura.

Ademais, o PIBID como um divisor de águas para a minha carreira de pedagoga, permite que eu como bolsista em busca de qualificação, progrida na prática pedagógica, melhorando minha técnica e capacidades, no acompanhamento as professoras com sua turma que me receberam e auxiliaram nesse processo de ensino e aprendizagem.

A dramatização desenvolvida no PIBID, se tornou para mim uma experiência ímpar à medida que possibilitou uma aventura explanada e experienciada em socialização com as colegas de elenco e a comunidade escolar dando vida aos contos de fadas através da dinâmica recreativa do teatro.

A vista disso, de fato o PIBID é uma excepcional ação de aprimoramento e valorização da formação docente de licenciandos ao inseri-lo no contexto da rotina do ambiente escolar, atividades didático-pedagógicas desenvolvidas sob a supervisão das docentes de educação superior e educação básica.

Agradecimentos

Agradecemos a Universidade Estadual de Goiás por promover o VI Congresso de Ensino e Pesquisa da UEG - CEPE, evento que valoriza a pesquisa e as demais produções voltadas para o ensino e extensão, possibilitando a socialização e troca de experiências. Agradecemos à Coordenação Institucional da Universidade Estadual de Goiás e a Escola Municipal Professora Niedja de Souza Machado por nos apoiar de desenvolver um processo rico processo formativo docente.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos e fadas**. 21ª edição revista. Trad.

Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra: 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; ALMEIDA, Patrícia C. A. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil:** o lugar da literatura na as de aula. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola.** Ed. 11. São Paulo: Global, 2003.

Combustíveis: processos, análises e impactos socioambientais

Isabella Alcantara Galdino[1]*(IC), Myllena de Souza Ferreira[2]*(IC), Vitoria Rodrigues de Farias[3]*(IC), Clovis Teodoro Mendes Filho[4] (IC), Haylander Cavalcante Vitorino[5] (IC), Nília Oliveira Santos Lacerda[6] (PQ)

isabellaalcantarag@gmail.com*

[1,2,3,4,5,6]Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Anápolis de Ciências e suas Tecnologias Henrique Santillo - Curso de Licenciatura Química - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – Subprojeto Química - Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de Ciências (LIPEC).

[6]Universidade de Brasília – UnB-DF.

Resumo: A partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o grupo de integrantes de três bolsistas e três voluntários do curso de Licenciatura em Química, do Campus Aná- polis de Ciências Exatas e Tecnológicas – Henrique Santillo, teve como proposta o projeto cujo temática envolve o estudo sobre combustíveis, e foi desenvolvido este primeiro semestre de 2019, com duas turmas de 3º período, do Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno, tendo um total de 30 alunos em cada turma, no colégio campo do Pibid de Química. Tivemos como objetivo desse projeto, sensibi- lizar e fundamentar nossos estudantes, acerca da relação dos estudos sobre os combustíveis e o am- biente, por meio dos pressupostos da educação CTSA, de modo a superar as visões e interpretações ingênuas sobre estas relações. As atividades foram desenvolvidas a partir da dinâmica dos três mo- mentos pedagógicos. A metodologia da pesquisa utilizada foi a quanti-qualitativa, por meio de questio- nários online e entrevistas com os alunos envolvidos. Os resultados a partir da análise dessa pesquisa e das atividades realizadas são avanços no desenvolvimento da argumentação e posicionamento crí- tico dos alunos frente a situações-problemas.

Palavras-chave: Pibid. Combustíveis. Educação CTSA.

Introdução

A partir de meados do século XX, nos países capitalistas centrais, é perceptí- vel o surgimento de certa preocupação sobre o crescimento generalizado do avanço científico e tecnológico, já que este não continha uma relação direta com o bem estar social. Nas décadas de 1960 e 1970, a degradação ambiental, bem como a vinculação do desenvolvimento científico e tecnológico à guerra, fizeram com que a ciência e a tecnologia (CT) se tornassem alvo de um olhar mais crítico. Dessa forma, CT passa- ram a ser objeto de debate político, e assim, desenvolveram os estudos sobre as re- lações Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Este movimento reivindica um redire- cionamento tecnológico, contrapondo-se à ideia de que mais CT vão, necessaria- mente, resolver problemas ambientais, sociais e econômicos (AULER; BAZZO, 2001, p.1).

Reconhecida a potencialidade do movimento CTS, este ganhou força na dé- cada de 1990 no Brasil. E após alguns anos e várias pesquisas desenvolvidas nesta área, tivemos alguns pesquisadores que, movidos pela importância das questões am- bientais para o ser humano e suas relações com ciência e a tecnologia, buscaram dar ênfase ao estudo destas questões na educação em ciências, com enfoque CTS. Surge então a composição Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA).

Dado que o objetivo principal da educação numa abordagem CTSA é o de possibilitar o conhecimento científico para os estudantes, auxiliando-os a construir conhecimentos, habilidades e valores necessários para tomar decisões responsáveis sobre questões de Ciência e Tecnologia na sociedade e atuar na solução de tais questões.

Um dos avanços propiciados pelos estudos CTSA no que diz respeito à educação está no reconhecimento de que o ensino e o aprendizado não podem mais se basear em concepções superficiais idealizadas no desenvolvimento científico e tecnológico, sem considerar suas consequências socioambientais. Para tanto, temos visto a inclusão de metodologias de ensino diferenciadas na escola, com a conse- quente necessidade de adesão dos professores de Química a estas inovações (OLI- VEIRA; BORGES, 2010).

A partir dessas discussões iniciais, fomos ao colégio campo e fizemos um diagnóstico nas turmas, para em seguida, juntamente com a supervisora, escolher o tema para o nosso projeto. Após uma discussão com a supervisora e a análise prévia da turma, a sugestão do tema escolhido foi ‘Combustíveis’, por ser uma temática atual, com discussões ambientais importantes, e, sua vasta utilização em nosso cotidiano.

Essa temática permite, ao aluno, uma compreensão sobre a ques- tão problemática da utilização de combustíveis no seu dia a dia. De acordo a Agência Internacional de Energia (AIE), 87% de todo o combustível consumido no mundo é de origem fóssil. Os combustíveis de origem fóssil são compostos de carbono, que resultam de um processo de decomposição da matéria orgânica. Os combustíveis fósseis além de causarem poluição do meio ambiente por dispersarem uma grande quantidade de gases poluentes na atmosfera terrestre, agem contra a sustentabilidade causando o aquecimento global (CARVALHO; BORTOLINI; BARCELLOS; 2007).

Ainda, segundo esses autores, os biocombustíveis causam uma menor taxa de poluição no meio ambiente, que a sua produção se dá de forma mais limpa. Pelo fato de

derivarem da biomassa renovável, os biocombustíveis podem substituir os combustíveis fosseis, que são derivados de matérias primas e podem causar maior poluição ao meio ambiente. O tema “Biocombustível” é relevante nas discussões atuais, merecendo uma análise criteriosa, onde possam ser abordados aspectos positivos e negativos para que assim possa despertar a consciência ecológica e o senso crítico na população.

1.1 Combustíveis e a Educação CTSA

As indústrias automobilísticas obtiveram um grande e importante marco na criação dos veículos conhecidos como “total flex”, no qual dá a disponibilidade ao con- sumidor em optar pelo uso tanto da gasolina quanto do álcool. Mas as pessoas que adquirem esses tipos de veículos nem sempre tem uma sensibilização e optam pelo combustível que menos polui o ambiente, o álcool, optam pelo seu baixo custo00 (CARVALHO; BORTOLINI; BARCELLOS; 2007).

Os combustíveis fósseis têm uma grande responsabilidade pela emissão do dióxido de carbono que contribuem para o efeito estufa e o aquecimento global do mundo. Sendo assim Leite e leal (2007), também destacam que desde a década de 1980 os cientistas passaram a alertar os Governos sobre o fenômeno do aquecimento global, mostrando evidências cada vez mais convincentes de que a temperatura da terra estava subindo a uma taxa maior do que a esperada pelos registros históricos, devido a ações do homem; a queima de combustíveis fósseis seria a principal causa desse fenômeno.

Entre as questões atuais associadas à Ciência e Tecnologia, encontra-se a temática combustíveis, a qual necessita ser abordada no Ensino Médio sob diferentes enfoques, que possibilitem uma reflexão quanto a utilização de combustíveis que pro- vêm de fontes não renováveis, além do tema ambiente, que proporciona a uma com- preensão dos impactos ambientais/poluições. É notável a importância de abordar es- tes assuntos no ensino de Química, portanto, torna-se plausível o estabelecimento de relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA).

Temos então, como objetivo desse projeto, sensibilizar e fundamentar nossos estudantes, acerca da relação dos estudos sobre os combustíveis e o ambiente, por meio dos pressupostos da educação CTSA, de modo a superar as visões e interpretações

ingênuas sobre estas relações.

Percurso metodológico

Este projeto foi elaborado por 3 bolsistas e 3 voluntários do Programa Insti- tucional de Bolsa e iniciação à docência (Pibid), com duas turmas de terceiro ano, do Colégio campo. Para a concretização das atividades desse projeto, organizamos, por meio da metodologia dos três momentos pedagógicos, como podemos visualizar no quadro 1, que segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) consiste na: a) problematização inicial – neste momento o professor deve partir de alguma situação que contemple a realidade dos alunos, em que os mesmos são desafiados e compartilham o que pensam sobre o assunto; b) organização do conhecimento: mo- mento em que é aprofundado o conhecimento sobre o tema discutido na problematização inicial; c) aplicação do conhecimento: é realizada a sistematização do conhecimento, na qual o aluno tem por finalidade resolver problemas e determinadas atividades, em que os mesmos serão protagonistas em ações e propostas que abordem questões sociais reais do cotidiano.

A metodologia da pesquisa configura-se numa abordagem qualitativa, apoiada em técnicas de construção de dados, a partir dos instrumentos: observações diretas, vídeos, gravações de áudios, fotos e questionário eletrônico.

As gravações de áudio e as fotos foram usadas durantes as aulas com o objetivo de analisar a postura dos alunos diante as atividades propostas e como eles se posicionavam perante os vídeos e as questões que eram passadas, isso tudo com o intuito de auxiliarmos no momento da escrita do projeto. Com o questionário online tivemos a intenção de mostrar o ponto de vista dos alunos em relação a todo o projeto proposto, exigindo assim, dos alunos, uma maior participação. O questionário continha oito questões, que foram respondidas em sala, por meio de tablets. Além do questionário, fizemos também uma entrevista com 4 perguntas, a partir de gravação de áudio, realizada no dia da culminância geral dos projetos, também tendo por objetivo demonstrar a percepção dos alunos em relação a todo o projeto.

Quadro 1. Descrição das Atividades Desenvolvidas

	Descrição das atividades	**Observações realizadas pelos bolsistas**
Problematização inicial	**Problematização inicial**: aconteceu por meio de debates com o auxílio de vídeos sobre os combustíveis no contexto social e ambiental. Foi realizado perguntas em que os alunos puderam expor sua opinião sobre o tema e conse- quentemente proporcionar um diálogo a todos presentes.	Podemos perceber que os estudantes demostravam opiniões e vivencias diferentes sobre a problemática, contribuindo para uma troca de conhecimentos e junto as reflexões por meio de vídeos foi possível fazer com que eles gerassem senso crítico sobre o as- sunto a respeito dos seus cotidianos.
Organização do conhecimento	**Organização do conhecimento:** ocorreu por meio de aula expositiva dialogada, realização de questionários, orientações para a culminância, atividades para serem feitas em casa, vídeos, apresentações em PowerPoint e experimentos in- vestigativos. Neste momento foi realizado pelos alunos experimentos que foram do teor de álcool na gasolina, destilação fracionada do álcool, com- bustão e energia e a produção caseira de carvão mineral, após isso foi realizado discussões com base nas observações ao decorrer dos experi- mentos.0	Percebemos com o decorrer das aulas, que a temática tomou a atenção dos alunos durante todo o Bimestre. Nas aulas com vídeo os estudantes ficaram bem atentos e foi possível tirar muitas dúvidas ao término de cada vídeo, nas aulas com PowerPoint tiraram suas dúvidas durante a explicação. Foram comprometidos ao fazer as atividades direcionadas para casa, e foi possível aproveitar boas respostas do questionário, mostrando a compreensão dos alunos ao final do projeto. A parte de experimentação foi uma ótima experiência para troca de conhecimento e trabalho em equipe, já que eles foram divididos em equipes e cada um dos grupos, apresentou um experimento ao restante da escola. Eles criaram até mesmo grupo no WhatsApp direcionado para o estudo da experimentação, além de ter ficado nítido a empolgação com essas aulas práticas, tiraram fotos, fizeram muitas perguntas, sendo aulas produtivas.

Aplicação do Conhecimento	**Aplicação do conhecimento:** este é um mo- mento em que exige dos alunos uma maior parti- cipação, porém não foi alcançada. Mas mesmo assim os experimentos que foram realizados em uma exposição na escola campo do Pibid em que os alunos foram protagonistas, foi um início dessa aplicação.	Uma aula dedicada à nossa culminância, de muita importância para o projeto, por ser rico em dados. Aqui os alunos colocaram em prática seus conhecimentos adquiridos pelo os estudos da experimentação, foi um dia muito dinâmico e de interação com o restante da escola e os outros grupos do Pibid. Foi perceptível a dedicação e a preocupação dos alunos de apresentar de forma correta.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Resultados e Discussão

O projeto foi organizado com sete encontros, no qual utilizamos a dinâmica dos três momentos pedagógicos que segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) são: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do co- nhecimento. E com as reuniões presenciais foram abordados o planejamento das aulas e estudos.

Na problematização inicial, utilizamos perguntas e vídeos para instigar os conhecimentos prévios dos alunos, para criar discussões e movimentar a participação. Cada aula dada teve algum conteúdo, dentro do tema Combustível, desenvolvido em sala de aula, como: álcool ou gasolina? Qual o melhor? Fonte de energias renováveis e não renováveis, adulteração da gasolina, combustão e seus danos ambientais. A partir das aulas, trabalhamos com questionários e conversas, podendo perceber que os estudantes demonstravam opiniões e vivencias diferentes sobre a problemática.

Posteriormente, na organização do conhecimento, utilizamos experimentos investigativos, apresentações no PowerPoint e vídeos, portanto esses recursos foram discorridos mediante a problematização inicial.

Nos setes encontros que tivemos 3 aulas foram ministradas para explicação de conteúdos envolvendo a temática, 2 para experimentação e 1 para responderem o questionário. Na qual o terceiro encontro, os alunos tiveram uma aula experimental investigativa sobre adulteração da gasolina, na qual foram divididos em três grupos, o experimento foi manuseado por eles, além de terem sido questionados e logo depois veio a explicação dos bolsistas e voluntários sobre o que ocorreu e também foi explicado a utilização das vidrarias e normas de segurança. Já no quinto encontro preparamos o experimento que já havia sido feito e mais três, sendo eles: produção do carvão vegetal,

destilação do álcool e queima dos combustíveis para o evento da culminância, na qual os alunos explicariam os experimentos para a comunidade escolar no último encontro.

A aplicação do conhecimento foi realizada apenas por uma parte, pois o evento ficou na escola e não foi levado para fora do contexto escolar. Para analisar- mos desenvolvimento do projeto utilizaremos as repostas da entrevista constava de quatro perguntas referentes ao projeto trabalhado e mais à frente o questionário.

A entrevista foi realizada com 8 alunos, logo as perguntas do quadro 1, pro- porcionam a nós, bolsistas, uma análise do projeto e sua contribuição para os estu- dantes que participaram do projeto. No entanto, como houve o nervosismo dos alunos ao responder, por ter sido realizada oralmente, gravada e depois transcrita algumas repostas não são tão coerentes.

Nas respostas obtidas da pergunta ‘’*Participar desse projeto contribuiu para mudar sua posição e seus conhecimentos? Em relação às quais aspectos? ”* Podemos notar que o projeto trouxe algo novo para os alunos, quando relataram ter compreendido alguns dos assuntos abordados em sala de aula em vários aspectos de questões ambientais, sociais e econômicas nas respostas Aluno A: “*Sim, em relação a química mesmo a própria disciplina achei bem legal depois que conheci o projeto e pelos experimentos e também gostei de aprender sobre a gasolina adulterada, pois nem sabia que era possível descobrir em laboratório”.* Aluno B: *“Sim. Contribuiu para ter mais conhecimento sobre os combustíveis, adulteração e também, do projeto sobre o carvão que eu não sabia que dava para fazer o carvão vegetal. ”,* já que há uma aproximação com a sua realidade.

Segundo Moura, Sá e Rabelo (2015) é preciso um estímulo para os alunos desenvolverem atitudes e valores que estejam aliados à capacidade de tomada de decisões responsáveis diante de situações reais. Assim, o ensino na perspectiva de CTSA visa proporcionar aos alunos uma imagem da ciência contextualizada, ou seja, que lhe oportunize explorar as ideias, a participar de debates, pesquisas, resoluções mediadas pelo professor, a fim de despertar interesse pela ciência e suas relações com a tecnologia, sociedade e ambiente.

Examinando a pergunta ‘’Comente sobre outras observações importantes que você percebeu durante ou no final do desenvolvimento do projeto’’., percebemos que os *Alunos A, B, C e H* tiveram uma compreensão dos temas abordados e tinham dificuldades ou não

entendiam antes por ser um conteúdo pouco falado no cotidiano: "*Bastante interessante, tem alguns aspectos que mostra o quanto é importante tomar conhecimento desse assunto que faz a gente ficar cada vez mais informado e ajuda a ter mais conhecimento e não ser uma pessoa ignorante.''* ; "*Eu percebi que do mesmo jeito que o combustível pode fazer bem pro carro, de forma errada usa um combustível adulterado pode acabar prejudicando o carro.''* ; "*Que eu também nem sabia nada sobre energias renováveis e não renováveis.''*. O *Aluno F e E* demonstram com sua resposta a facilidade de uma aula entendível e boa com diversificação e utilização de materiais didáticos e experimentais: *"Como a química pode ser legal com experimentos e aulas dinâmicas, pois sempre enxerguei a química como uma matéria difícil e chata, e também tive poucas aulas pois entrei no colégio a pouco tempo, mais achei os meninos e o projeto muito bom.''* ; *"Achei o projeto muito legal, isso com todos os alunos e experimentos as perguntas respondidas e tudo mais, a nossa participação no projeto, os pibidianos são muito legais.''*

Assim, com os *Alunos C e D*, analisamos que a experimentação foi de fácil demonstração para saberem diferenciar o carvão vegetal para o mineral e como é feito a adulteração: "*Eu não sabia diferenciar a gasolina aditivada para a outra que contém água. ''*; *"Não sabia diferenciar a gasolina, o carvão. ".*

Segundo Auler e Bazzo (2001), no Brasil "moderno", as pessoas assistem à TV, acionam botões e interruptores sem que tenham acesso aos conhecimentos fundamentais que embasam essas produções humanas. Desse modo, o objetivo do projeto de levar a educação CTSA para envolver a tecnologia assim como as outras siglas, foi atingido, já que os *Alunos C e D* demostraram entender a produção e a diferença das gasolinas e dos carvões.

Assim, percebemos que o ensino das escolas é mais focado para vestibulares e acabam esquecendo ou por falta de tempo de ministrar aulas o ensino de ciência, não sendo mostrado em relação ao cotidiano e poucos alunos sabem sobre. O nosso projeto teve esse enfoque de levar essa problematização e fazer com que os alunos entendam ações que ocorrem no meio socioambiental e percebemos que de certa forma com todas as repostas do Quadro 3 que os estudantes foram sensibilizados.

A partir de todas as repostas da questão ''*Sobre o tema combustível trabalhado com vocês durante o semestre, na sua opinião, qual a importância desse tema para a*

sociedade? '' É possível analisar que os alunos, de um modo fácil, conseguem correlacionar a educação CTSA com o tema proposto. Assim, passam a desenvolver um conhecimento mais amplo do que apenas o prévio, pois agora re- lacionam a temática com questões não só econômicas, mas também tecnológicas ciências e ambientais, além da matéria de Química: *Aluno A "É importante porque nem sempre todo mundo sabe sobre a adulteração do combustível e pra ter mais conhecimento sobre etanol, combustível, qual é melhor, qual pode danificar o seu automóvel.''* ; Aluno B *"A importância é as pessoas serem mais conscientes com a questão do abastecimento pois ao mesmo tempo que podem estar danificando seu carro com combustíveis de má qualidade, estão afetando o ambiente.''*

Após a realização da entrevista, utilizamos outro instrumento para a constru- ção dos dados, que foi um questionário online, que continha oito perguntas e foi res- pondido, por 19 alunos. O objetivo deste questionário online foi analisar o que os alunos compreenderam sobre o tema "Combustível", que foi levado para a discussão em sala de aula e também a contribuição do projeto para eles. Abaixo, no quadro 2, podemos observar as oito perguntas.

Quadro 2. Questões utilizadas no questionário online.

1. Comente sobre o projeto realizado. De que forma esse projeto mudou seu entendimento sobre o assunto?
2. Ao abastecer um automóvel flex, você escolheria etanol ou gasolina? Por quê?
3. Qual o seu posicionamento a respeito do uso de combustíveis renováveis e não renováveis?
4. O que você entende por biocombustíveis?
5. Comente sobre quais relações você consegue perceber entre combustíveis, química, ciên- cia, tecnologia, sociedade e ambiente.
6. De acordo com os vídeos e discussões em sala de aula. Quais aspectos sociais e ambientais você adquiriu?
7. Comente sobre a participação dos bolsistas do Pibid - Química - UEG na escola, ao longo do desenvolvimento do projeto.
8. Havendo possibilidades de trabalhar outros projetos no colégio, sugira temas que você con- sidera importantes.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Para a análise, fizemos um recorte e serão analisadas somente as questões 1, 5 e 6. A primeira questão aborda sobre a temática trabalhada em sala de aula, a quinta sobre a perspectiva CTSA e a sexta os aspectos socioambientais adquiridos pelos alunos.

Por conseguinte, analisamos algumas respostas da questão 1, a maioria dos alunos não responderam o que se foi pedido ou foi algo muito vasto, Observamos que os alunos adquiriram mais conhecimentos relacionados não só ao dia a dia como com a matéria de química, como podemos interpretar na resposta do *Aluno 1: "*Eu aprendi nesses estudos realizados em sala como os donos de postos de combustíveis adulteram a gasolina. *"*

A partir das repostas da questão 5, envolvendo uma questão CTSA, percebemos que os alunos possuem dificuldades em montar uma resposta, porém mesmo com essa consideração é possível observar que eles entenderam que o significado da sigla e a química "andam'' em conjunto e precisam um do outro e geram dependên- cia em alguns problemas gerados tanto para sociedade como para o ambiente. Observamos isso na reposta do Aluno 2: *"*Todos os pontos têm uma ligação a sociedade precisa da tecnologia da química e dos combustíveis, e os combustíveis precisam da química, mais o meio ambiente e o prejudicado com as atitudes da sociedade*".*

Com o entendimento da turma sobre questões CTSA é possível desenvolver diálogos que geram o senso crítico do aluno para discorrer sobre o tema e não pensar apenas no superficial, pensar, além disso, para criticar. É perceptível, portanto, que muitos alunos puderam compreender sobre a importância de refletir, discutir e questionar sobre o uso do combustível, bem como, os impactos ocasionados; logo, percebe-se o senso crítico-reflexivo dos alunos em relação a estes materiais, *Aluno 3*:" Todos os pontos tem uma ligação, a sociedade precisa da tecnologia da química e dos combustíveis". Assim, notamos que a educação CTSA nas escolas pode possibilitar um ensino-aprendizagem, de modo que haja interaçao e certo interesse pelo assunto, pois há uma aproximação com o cotidiano, e, a partir daí, poderá propiciar aos alunos que tomem um posicionamento frente a situações problemas.

Por meio das respostas da questão 6, os alunos demostram entendimento

sobre a adulteração e o ambiente, *Aluno 4*: *"*De acordo com tudo que foi mostrado, entende-se que as energias finitas e os combustíveis, fazem mal ao ambiente e aos seres vivos que nele residem.'' relacionando os dois e assim concluindo que se faz mal para o ambiente e para a sociedade também, na qual devemos buscar maneiras renováveis e mais ecológicas para melhor o bem estar da vida.

Considerações

Este projeto contribuiu para o entendimento de possibilidade da realização de aulas mais dinâmicas, em que os alunos podem utilizar seus conhecimentos prévios, além de despertar o senso crítico dos mesmos. Nos trouxe também diversos beneficios em que ao final do projeto conseguimos adquirir o dominio do conteúdo que foi proposto, como também uma boa integração entre nós da equipe do projeto e os alunos participantes.

Ressaltamos a importância dos três momentos pedagógicos, pois a cada etapa, aconteceram aprendizados importantes, como a problematização inicial, que foi aprofundada, a partir de vídeos relacionados a problemas na sociedade e no ambiente; a organização do conhecimento com aulas expositivas e questionários e, por fim, a aplicação do conhecimento, que foi realizada, a partir do questionário e experimentos feitos em sala. Além disso, os alunos realizaram a partir de todos os conhecimentos adquiridos quatro experimentos, favorecendo ao mesmos uma participação ativa dentro do projeto e despertando mais ainda seu interesse ao tema e contudo se sentindo mais responsáveis pela realidade que os cerca.

As atividades desenvolvidas e o contato com a sala de aula permitiram-nos o convívio com o meio escolar, mostraram-nos os obstáculos que iremos enfrentar como futuros professores. Vivenciar então a prática do professor de Química e como se dá a aprendizagem dos alunos, torna-se, então, uma necessidade ímpar para que se possa ao menos minimizar as dificuldades enfrentadas nos anos iniciais da docência. Resta por fim, reconhecer que o Pibid, se configura para os alunos participantes, como um importante mecanismo de aprendizado capaz de unificar a teoria e a prática em prol de uma melhor formação profissional.

Agradecimentos

Pibid – CAPES, LIPEC (Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de Ciências)

Referências

AULER, D.; BAZZO, W. A. **Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro.** Ciência & Educação, Bauru, v. 7, n. 1, p.1- 13, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132001000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30. mar. 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132001000100001.

CARVALHO, N., BORTOLINI, J., & BARCELOS, A. **Biocombústiveis: uma opção para o desenvolvimento sustentavel.** 2007**.** Acesso em Maio de 2019, disponível em Revista Gedecon : file:///C:/Users/Claudio/Downloads/1935-5740-1-PB.pdf

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

KIOURANIS, N. M., & SILVEIRA, M. P. (fevereiro de 2017). **Combustíveis: uma abordagem problematizadora para o ensino de quimica**. Acesso em 2019. Disponível em Quím. nova esc. – São Paulo-SP, BR.: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39_1/11-RSA-55-15.pdf. Acesso em: 12 maio 2019

LEITE, R.C.; LEAL, RÉGIS L. V. **O biocombustível no Brasil. Revista Novos Estudos**. - CEBRAP ,2007, n.78, pp. 15-21. Disponível em: http://

MOURA, G. T.; SÁ, R. A.; RABELO, J. B. **O ensino de CTSA numa perspectiva de educação crítica.** Anais, [*S. l.*], 2015. II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), Campina Grande: Editora Realize, v.1, 2015. Disponível em: www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA18_ID6003_26082015211327.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2019.

OLIVEIRA, C.; BORGES, A. **Vantagens da utilização do ensino CTSA aplicado à atividade extraclasse".** Brasília, 2010. Disponível em: http://www.sbq.org.br/eneq/xv/resumos/R0277-1.pdf. Acesso em: 12 de maio 2019.

Fármacos e o descarte de medicamentos vencidos: um projeto Pibid-química-UEG na perspectiva CTSA

Ana Cláudia Nogueira Soares[1] (IC)*, Ellen Thaysa Pires Pinheiro[2] (IC), Isabella Fernandes de Oliveira[3] (IC), Michel Rallyson Lima Araujo[4] (IC), Nília Oliveira Santos Lacerda[5] (PQ).

ananogueira4553@gmail.com

[1, 2, 3, 4, 5] Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo – Curso de Licenciatura em Química – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – Subprojeto Química – Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de Ciências (Lipec).

[5] Universidade de Brasília – UnB-DF.

Resumo: Este projeto foi realizado por duas bolsistas e dois voluntários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto - Química - UEG, com uma turma do 3º E, com 35 alunos, do turno noturno, no colégio campo do Pibid Química. Tivemos como problema a seguinte questão: É possível proporcionar mudanças de concepções a partir das discussões sobre o tema fármacos e suas relações CTSA? Assim nosso objetivo foi sensibilizar e fundamentar nossos estudantes, acerca da relação dos estudos sobre os fármacos e o ambiente, por meio dos pressupostos da educação CTSA, de modo a superar as visões e interpretações ingênuas sobre estas relações. Para a construção dos dados, realizamos uma entrevista com 16 alunos sobre a realização do projeto. Percebemos que durante o desenvolvimento do projeto, era visível a importância de se=e trabalhar as relações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente, e a possibilidade de transpor questões que envolvem o cotidiano dos alunos, desde o compartilhamento de responsabilidades nas tarefas, até a essência de compromissos, uma vez que os alunos mostraram-se mais participativos e reflexivos acerca dos fármacos acerca do seu descarte e utilização, que reflete, assim, as relações CTSA, com os conhecimentos que realmente são significativos para a educação básica.

Palavras-chave: Fármacos. Pibid. Educação CTSA.

Introdução

A Química está inteiramente presente em nosso cotidiano, sendo assim, é indiscutível a necessidade de o cidadão ser informado sobre ela. Uma prática pedagógica baseada na utilização de fatos do dia-a-dia para ensinar conteúdos científicos pode caracterizar o cotidiano em um papel secundário, ou seja, este servindo como mera exemplificação ou ilustração para ensinar conhecimentos químicos (WARTHA *et al*., 2013)

Ao relacionar os conhecimentos teóricos científicos visto em sala de aula, com exemplos aplicados em sua vivência, o aluno terá melhor capacidade de compreensão dos conteúdos abordados pelo professor.

As relações entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS) no ensino de ciências representa uma tentativa de formar cidadãos científicos e tecnologicamente alfabetizados, capazes de tomar decisões conscientes e desenvolver ações responsáveis (RUBBA E WIESENMAYER, 1988).

A partir dessas discussões sobre os pressupostos CTS, percebemos o quão é importante no processo educacional e requer uma demanda de novas estratégias, novas metodologias e práticas pedagógicas participativas, que abordem e valorizem a criatividade do aluno. Sabemos que, mesmo sendo parte do cotidiano dos alunos, os conteúdos químicos sempre se mostraram desconectados das questões ambientais, científicas, tecnológicas, ideológicas, sociais, econômicas, culturais, políticas e éticas (SANTOS; SCHNETZLER, 2014).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas do ensino de Química, que induzem à fragmentação do conhecimento e ao ensino descontextualizado, com base, apenas, na transmissão e na memorização do conteúdo, precisam ser repensadas e discutidas, a fim de estimular uma outra visão de Ciência e Tecnologia (CT), que não seja positivista, salvacionista, pronta, neutra e linear (AULER; DELIZOICOV, 2006).

Em decorrência disso, muitos pesquisadores e professores buscam alternativas que, ao menos, minimizem tais dificuldades, priorizando uma maior participação dos alunos (autonomia) na construção dos conceitos científicos e tecnológicos; e isto ocorre a partir de um ensino por investigação, que busca a relação entre os conteúdos curriculares e os temas socio científicos, por meio de discussões sobre as relações CTSA.

Para Santos e Schnetzler (2014), é importante repensarmos a nossa atuação como docente, a fim de que possamos ser articuladores entre o conhecimento químico (ciência), os produtos e os processos, que abordam o conhecimento químico (tecnologia) e as relações socio científicos (sociedade). E para que estas relações aconteçam, tornam-se necessárias mudanças de postura, ou seja, o professor deve deixar de ser o transmissor de conhecimento, para ser o agente questionador e problematizador, que propicia atividades investigativas.

Assim, utilizando como base os pressupostos teórico-metodológicos da Educação CTSA, os conceitos científicos dos fármacos, os problemas ambientais com o

descarte incorreto dos medicamentos vencidos, e, a partir de nossas inquietações iniciais, elaboramos nosso problema de pesquisa: É possível proporcionar mudanças de concepções a partir das discussões sobre o tema fármacos e suas relações CTSA? Temos então, como objetivo desse projeto, sensibilizar e fundamentar nossos estudantes, acerca da relação dos estudos sobre os fármacos e o ambiente, por meio dos pressupostos da educação CTSA, de modo a superar as visões e interpretações ingênuas sobre estas relações.

Percurso Metodológico

Desenvolvemos o trabalho no colégio campo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), localizado em Anápolis-Goiás, com 40 estudantes de uma turma, desenvolvida no primeiro semestre de 2019, com a turma da 3° série do ensino médio, do turno noturno, por duas bolsistas e dois voluntários do subprojeto do Pibid de Química da UEG.

Na metodologia da pesquisa foi usado como ferramenta de coleta de dados às gravações de áudio, vídeos, fotos, anotações no caderno de bordo, entrevistas, questionário físicos e online. Os áudios gravados durante as aulas tiveram o intuito de mostrar o que os alunos sabiam e qual a sua postura tanto no começo quanto no final do projeto, as anotações no caderno de bordo serviram para anotações pertinentes ao tema que foram feitas pelos alunos durante as aulas, os questionários e entrevistas mostraram a visão que os educandos tinham no começo do projeto e como eles foram construindo uma sensibilidade em relação ao tema, e as respostas foram analisadas e usadas como base para mostrar que houve uma mudança tanto de comportamento quanto de pensamento sobre o uso e descarte de medicamentos.

O desenvolvimento do projeto foi feito de acordo com os três momentos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002). O primeiro momento consiste na problematização inicial e nesse momento é feito a busca do próprio conhecimento do aluno, instigando-os a pensar e expor o que sabem sobre o assunto trabalhado. É inerente que todas as perguntas não foram respondidas por parte dos alunos, pois elas exigiam a relação da química com o ambiente e com o uso e descarte de

medicamentos.

O segundo momento consiste na organização do conhecimento, para isso foi usado apresentações em PowerPoint, vídeos, animações e debates com perguntas que despertaram a curiosidade do aluno sobre o tema trabalhado. O educando deveria ter a noção do impacto que o descarte de medicamentos causa na sua cidade e para isso foi usado exemplos que mostrassem o quão perto esse problema estava do seu cotidiano, foi apresentado como é feito os descartes de medicamentos de maneira correta, quem é responsável por esse descarte e como o descarte incorreto pode prejudicar a sociedade em que vivem. Os alunos participaram durante os debates expondo situações próprias que se relacionavam com o tema desenvolvido. Também foram apresentados impactos relacionados à saúde como a criação de novas doenças e o fortalecimento de superbactérias a partir do uso e descarte incorreto de medicamentos.

O terceiro momento consiste na aplicação do conhecimento em meio ao convívio social, os alunos trouxeram medicamentos de casa e foi realizada na praça uma ação social em prol do descarte correto de medicamentos. Mesmo que os alunos não estivessem presentes na praça, eles se comprometeram em trazer os medicamentos tanto de casa quanto das vizinhanças, e realizaram a confecção dos protótipos para a coleta. A confecção dos protótipos foi feita em sala, a turma foi dividida em 4 grupos e cada grupo ficou responsável por produzir um protótipo de coleta, a fim de se ter 4 protótipos diferentes, essa parte envolveu o comprometimento dos alunos em fazer o protótipo e trazer de casa ou da vizinhança medicamentos que estivessem vencidos ou sobrando.

Resultados e Discussão

O presente projeto foi organizado em 7 encontros, por meio da dinâmica dos três momentos pedagógicos, que segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) são: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

De começo na problematização inicial, aplicamos questões e vídeos problematizadores, que abordavam diferentes assuntos, como descarte e uso dos

medicamentos vencidos, descarte de resíduos das indústrias farmacêuticas e automedicação. Foi possível trabalhar com o desenvolvimento de discussões e questionamentos, e, deste modo, percebemos que em muitos dos encontros, os alunos demonstraram opiniões e conhecimentos prévios sobre o assunto, o que comprova que com a sensibilização, eles puderam refletir e criticar os temas tão pertinentes ao seu cotidiano, demonstrando certo senso crítico-reflexivo.

Em seguida, na organização do conhecimento, usamos alguns recursos como apresentação em textos e atividade, e na grande maioria, vídeos, portanto, usamos instrumentos para trabalhar com os conceitos que foram apresentados nos questionamentos e opiniões da problematização inicial. Desta forma, o uso destes recursos possibilitou expor alguns conhecimentos químicos, de modo que houvesse diálogo entre professor-aluno, numa perspectiva CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), já que havia uma aproximação do cotidiano do aluno, o que tornava possível certa compreensão, já que não se afastavam da sua realidade.

No quinto encontro, tivemos a confecção dos protótipos, a partir da reutilização de embalagens plásticas, papelão, lata e madeira. Os alunos foram orientados sobre esta atividade, houve a divisão da turma em equipes e cada um dos pibidianos ficaram responsáveis por uma equipe e material para fazer o protótipo.

Essa atividade envolveu a aplicação do conhecimento por uma parte, pois o evento ficou na escola e não foi levado para fora do contexto do escolar. Porém com o questionário e a entrevista foi possível analisar que os alunos aprenderam boa parte sobre o tema e explicaram muito bem no evento final. A entrevista constava de quatro perguntas referentes ao projeto trabalhado, conforme o Quadro 1:

Quadro 1. Questões utilizadas na entrevista.

1. Participar desse projeto contribuiu para mudar sua posição e seus conhecimentos? Em relação a quais aspectos?
2. Comente sobre outras observações importantes que você percebeu durante ou no final do desenvolvimento do projeto
3. O que foi esse projeto para você em uma palavra?
4. Sobre o tema Fármacos trabalhado com vocês durante o semestre, na sua opinião, qual a

importância desse tema para a sociedade?

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Realizamos a entrevista com 8 alunos, com as perguntas do quadro 1 iremos analisar o projeto e identificar, nas respostas dos estudantes, qual foi a contribuição ao participar deste projeto.

Quadro 2. Questão 1 da entrevista estruturada.

1. Participar desse projeto contribuiu para mudar sua posição e seus conhecimentos? Em relação às quais aspectos?
Aluno A: Sim, me ajudo muito porque na minha vida atual agora eu descartava os remédios, os medicamentos vencidos no lixo normal onde eu jogo comidas etc. Eu aprendi que o medicamento tem que ser adequadamente jogado no lugar certo, a gente não pode misturar o lixo porque vai contaminar o solo e o lençol freático, a gente vai estar contaminado os animais, os rios e até esgotos
Aluno B: Sim, são medicamentos tóxicos e perigosos se não usados e descartados de maneira correta podem contaminar rios e lençóis freáticos.
Aluno C: Contribuiu para o meu conhecimento na parte que eu não tinha noção de que medicamentos vencidos faziam tão mal à saúde, que poderiam agravar tanto o quadro de alguém que pode estar com certa doença e também automedicação que vai junto com o agravamento desses fatos e os aspectos são que é importante as pessoas terem consciência sobre isso.
Aluno D: Começando pelo simples fato do projeto ter início pelo conhecimento de medicamentos no tema de fármacos, dá para perceber que muitas pessoas na sociedade hoje em dia não tem o conhecimento nessa área por pessoas ter em suas residências remédios vencidos e deixarem guardados para o consumo, muitas pessoas não sabem que isso pode ter um acontecimento grava na saúde da pessoa e ainda mais como pessoal e ambiental. Os aspectos que podem ter me auxiliado e eu ter um conhecimento maior nisso foi pelo auxílio do projeto e me ajudando a saber o que eu fazer com o meu remédio caso ele vença e o que eu devo realmente fazer com ele.
Aluno E: Que medicamentos vencidos podem causar mal à saúde e que os medicamentos também têm os locais certos para serem descartados.
Aluno F: Mudou para saber onde jogar os medicamentos e que não pode tomar medicamento vencido.
Aluno G: Sim, porque aprendi que devemos pôr os medicamentos em lugares certos e eu não sabia disso e aprendi isso.
Aluno H: Sim, aspectos de não se automedicar, descartar os medicamentos nos lugares corretos.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Nas respostas obtidas no Quadro 2, podemos notar que o projeto trouxe algo diferente para os alunos, quando relataram ter compreendido alguns dos assuntos abordados em sala de aula em vários aspectos, já que há uma aproximação com a sua realidade.

Quadro 3. Questão 2 da entrevista estruturada.

2.Comente sobre outras observações importantes que você percebeu durante ou no final do desenvolvimento do projeto.
Aluno A: O que eu mais me surpreendi é que o Brasil é o sétimo país em que mais se usa medicamento e em 20% de cada medicamento que cada pessoa usa 20% dos medicamentos são descartados em lugares errados.
Aluno B: Deveria ser um assunto empregado não só nas escolas, mas em faculdades, palestras para a conscientização da população
Aluno C: Que além de fazer mal para saúde as pessoas não têm tanto conhecimento e as mesmas precisam ter essa noção para não deixar esses
Aluno D: Pelo fato de que o que acontece quando os remédios são vencidos e onde eles são levados que nosso caso é a incineração deles que para mim eu não tinha conhecimento nenhum nessa área e não fazia mínima ideia que eles são incinerados

Aluno E: Eu percebi que essa informação deveria ser para a sociedade uma informação normal, mas que muitos não sabem e se soubessem seria melhor para o meio ambiente.
Aluno F: Foi uma iniciativa muito boa que contribui bastante com a gente recolhendo vários medicamentos, vários fármacos e que no final deu certo.
Aluno G: Foi uma iniciativa muito boa que contribui bastante com a gente recolhendo vários medicamentos, vários fármacos e que no final deu certo.
Aluno H: No começo a gente nem pensava duas vezes em se automedicar e em descartar algum tipo de medicamento, eu mesmo já fiz isso muitas vezes, agora depois do projeto a gente já pensa duas vezes, tenta ir ao médico assim que sentir algo estranho.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Analisando o Quadro 3, percebemos que os alunos tiveram uma compreensão dos temas abordados, e tinham dificuldades ou não entendiam antes por ser um conteúdo pouco falado no cotidiano. Houve uma mudança de percepção em relação ao tema trabalhado, o Aluno E demonstra isso em sua fala.

Quadro 4: Questão 4 da entrevista estruturada.

4. Sobre o tema Fármacos trabalhado com vocês durante o semestre, na sua opinião, qual a importância desse tema para a sociedade?
Aluno A: Esse tema tinha que ser aplicado para todas as pessoas não só para quem estuda vocês fizeram esse projeto em escolas, mas eu acho que devia ter palestras para a sociedade porque nem todo mundo sabe o que acontece na verdade, todo mundo acha que a gente pode jogar lixo em qualquer lugar e não é assim. Na minha opinião esse projeto deve ser levado para outras pessoas e não só jovens estudantes.
Aluno B: E importante para que a população seja conscientizada sobre os riscos que o descarte incorreto pode provocar ao meio ambiente.
Aluno C: Bem, fármacos é um tema importante porque se diz respeito a saúde em geral. Então para a sociedade ter conhecimento sobre isso é bom para elas se conscientizarem e não fazer o errado.
Aluno D: Pelo simples fato respondendo a primeira pergunta que para as pessoas terem um conhecimento maior sobre isso e sabendo o que fazer com os remédios.
Aluno E: Muito importante, porque se eles soubessem ajudaria mais, a importância dele vale muito e se as pessoas soubessem ajudaria mais.
Aluno F: É muito importante porque muitas das pessoas não sabem que não pode jogar em qualquer lugar, não sabem o que fazer, toma medicamento vencido e se automedica. É importante

a gente saber e ensinar para outras pessoas.
Aluno G: Nem todo mundo sabe que devemos separar os medicamentos certinho, não se automedicar, e essas pessoas deveriam saber para não poluir o meio ambiente.
Aluno H: Que igual eu mesmo no meu ponto de vista a sociedade hoje em dia não tenho esses conhecimentos gerais, então isso leva para a sociedade por exemplo hoje nós somos uns 40 a 50 alunos e pode cada um em casa mesmo divulgar esse tema para as outras pessoas.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

A partir das repostas é possível ponderar que os alunos, de um modo simples, conseguem correlacionar a educação CTSA com o tema proposto. De tal modo, passam a desenvolver um conhecimento mais aberto do que apenas o prévio, pois agora relacionam o tema com questões não somente sociais, mas também tecnológicas, ciências e ambientais, além da matéria de Química.

Posteriormente a realização da entrevista, utilizamos outro instrumento para a construção dos dados, que foi um questionário online, que continha oito perguntas e foi respondido, por 40 alunos. O objetivo deste questionário online foi analisar o que os alunos compreenderam sobre o tema “Fármacos”, que foi levado para a discussão em sala de aula e a contribuição do projeto para cada um. Abaixo, no quadro 5, podemos observar as oito perguntas.

Consideraremos em recorte as questões 1, 5 e 6. A primeira questão aborda sobre a temática trabalhada em sala de aula, a quinta sobre a perspectiva CTSA e a sexta os aspectos socioambientais adquiridos pelos alunos.

Quadro 5. Respostas referentes a questão 1, do questionário online.

1.Comente sobre o projeto realizado. De que forma esse projeto mudou seu entendimento sobre o assunto?
Aluno A: O projeto me trouxe uma clareza sobre o assunto, assim podendo ter consciência de que é necessário o descarte consciente.
Aluno B: Nos fez perceber a importância de separar os medicamentos de forma correta, de procurar um médico antes de se medicar por conta própria etc.
Aluno C: Aprendemos que medicamentos vencidos podem fazer mal tanto para o organismo quanto para o meio ambiente se descartado de forma incorreta.
Aluno D: Pode parecer um assunto bobo, mais que nós fizemos enxergar que remédios vencidos

são produtos tóxicos para os seres humanos e pro meio ambiente, se descartado de maneira errada.
Aluno E: Antigamente eu jogava os remédios em qualquer local, até na privada e dava descarga, e sobre os remédios que o médico passa e a quantidade, quando estava com os mesmos sintomas eu ia lá e tomava de novo.
Aluno F: Por meio das aulas, aprendi como fazer o descarte correto dos medicamentos, aprendi a olhar as datas de validade e a não me automedicar.
Aluno G: Depois das aulas do projeto, consigo entender o impacto do descarte de medicamentos em lugares inapropriados, assim como compreender a ação desses medicamentos no ambiente e em nossa vida social.
Aluno H: Ter um conhecimento maior pela área de medicamentos, sabendo mais profundamente o uso adequado sobre eles e o descarte correto.
Aluno I: Mudou minhas atitudes em relação aos medicamentos vencidos.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Por conseguinte, analisando as nove respostas da questão 1, contidas no quadro 5 acima, observamos que os alunos adquiriram mais conhecimentos relacionados não só ao dia a dia, mas também a saúde e de certa forma química. Portanto, a maioria dos alunos não responderam o que se foi pedido ou foi algo pouco elaborado, e assim analisamos apenas nove respostas.

Quadro 6. Respostas referentes a questão 5 do questionário online.

5. Comente sobre quais as relações você consegue perceber entre Fármacos, química, tecnologia, sociedade e ambiente.
Aluno A: Os fármacos se relaciona com o ambiente, o descarte inadequado pode prejudicar e muito, contaminar solos e rios, com a Química sobre os efeitos no nosso corpo e o medicamento vencido só nos traz perigos, tecnologia se adaptar para fracionar os remédios e diminuir as sobras de remédios.

Aluno B: Fármacos descarte, químico procedimento é tecnologia fonte de orientação para a população.
Aluno C: Não se pode descartar no meio ambiente porque poderá haver poluição dos rios e do meio ambiente em geral. A sociedade não pode ingerir medicamentos vencidos porque ode haver novas doenças, câncer e outros problemas.
Aluno D: Não se pode jogar no meio ambiente porque pode contaminar o solo e a água por causa da química que há neles, tem que ter o recolhimento dos remédios porque a população não pode ingerir medicamento vencido porque pode surgir novas doenças e até câncer.
Aluno E: Os medicamentos são redirecionados ao um lugar específico para o descarte dela sendo a queimas dos medicamentos para que não prejudique as pessoas e o meio ambiente.
Aluno F: Os medicamentos quando descartados em local inadequado geram impactos negativos, logo devem ser desenvolvidas tecnologias para que o medicamento não se misture com o lixo convencional, esse mesmo descarte é capaz de contaminar a água dos rios, lagos e o lençol freático, logo devem ser desenvolvidas novas técnicas de tratamento de água.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Por meio das repostas, envolvendo uma questão CTSA, entendemos que os alunos possuem dificuldades em ter uma resposta, porém, mesmo com essa consideração é possível observar que eles entendem que o significado da sigla e a química estão interligadas e precisam um do outro e tem dependência em alguns problemas gerados tanto para sociedade como para o ambiente em que estão inseridos. Com o entendimento da turma sobre questões CTSA é possível desenvolver diálogos que geram o senso crítico do aluno para discorrer sobre o tema e não pensar apenas no superficialmente, pensar além disso para ter uma ação crítica. É perceptível, portanto, que muitos alunos entenderam sobre a importância de refletir, discutir e questionar sobre o descarte e uso dos fármacos, bem como, os impactos ocasionados, logo, percebe-se o senso crítico-reflexivo dos alunos em relação a tais materiais.

De tal modo, notamos que a educação CTSA nas escolas podem possibilitar um ensino-aprendizagem, de modo que a influência mútua e certo interesse pelo assunto, pois há uma aproximação com o cotidiano, e, a partir daí, poderá propiciar aos alunos que adotem um posicionamento frente a situações problemas na

sociedade, tanto com seus familiares quanto com o meio que estão inseridos.

Quadro 7. Respostas referentes a questão 6, do questionário online.

6. A partir dos vídeos e discussões realizados em sala sobre o descarte de resíduos das indústrias farmacêuticas. Explique sobre as formas de descarte e qual você considera ser a mais correta.
Aluno A: A forma mais correta e a incineração pois não contaminam o solo.
Aluno B: Sobre as formas de descarte uma se encaixa para vários benefícios para a sociedade, a incineração, em que com o pó consegue fazer tijolo e para combustíveis.
Aluno C: As formas de descarta os medicamentos deveram ser em lugares como farmácias, lugares próprios pro descarte, por que lá eles vão ter um rumo certo para seu fim.
Aluno D: Levar os medicamentos vencidos até a farmácia para que possa ser descartado corretamente evitando contaminação.
Aluno E: O uso mais corretor seria a incineração, pois descarta jogado no lixo comum pode poluir o meio ambiente, rios, terras etc.

Aluno F: Sobre os descartes, incinerar em minha visão e o melhor método pois também podemos utilizar dos gases liberados no processo para geração de energia para a própria empresa.
Aluno G: A incineração é o mais apropriado para os medicamentos, a queima de medicamentos consegue transformar a matéria em gases que podem ser convertidos em combustíveis e gera um composto sólido que pode ser usado na fabricação de cimento.
Aluno H: A incineração é a forma mais correta, pois é onde todos os processos ocorridos não prejudicam o ambiente.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Por meio das respostas, os alunos demostram entendimento sobre o descarte correto e o ambiente, relacionando os dois e assim concluindo que os efeitos ao ambiente são ruins, para a sociedade a gravidade só aumenta, na qual devemos buscar maneiras diferente de descartar, longe de pias, vasos e lixo comum, que o certo é a incineração, levando até uma farmácia ou posto de coleta.

Considerações Finais

Com este projeto, a equipe adquiriu bastante conhecimento e uma experiência valiosa, como membros do Pibid, este conhecimento enriquece a formação dos participantes como futuros professores, e para os alunos permitiu ver a disciplina de química, não como uma matéria a ser decorada para concluir o ensino médio e para um vestibular, mas como uma ciência presente no seu dia a dia, melhorando o seu modo de viver e muitas vezes passando despercebida.

Dessa maneira, percebemos a relevância de se abordar o tema “Fármacos”, numa perspectiva CTSA, já que isso possibilitou ao aluno uma compreensão de questões do seu cotidiano, logo, nota-se que com a abordagem realizada os estudantes conseguiram trabalhar o senso crítico-reflexivo, podendo observar nas discussões realizadas pelo os mesmos, assim sendo, eles participaram e interagiram demonstrando saberes prévios sobre os “Fármacos”.

É perceptível a importância de se trabalhar com os três momentos pedagógicos, pois percebemos que em cada etapa há o aprofundamento do aprendizado: a problematização inicial, a organização do conhecimento e a aplicação

do conhecimento. Deste modo, a utilização dessa metodologia do trabalho propiciou uma participação dos alunos, desde o início do projeto até sua finalização, com isso, salientamos que a metodologia de pesquisa nos auxiliou, já que, com ela houve a realização de atividades que utilizam vídeos, questões de aprofundamentos e discussão; portanto, é visível que isso proporcionou maior interatividade e participação dos alunos.

Agradecimentos

Pibid – CAPES, LIPEC (laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de Ciências), UEG.

Referências

WARTHA, J. E; SILVA, L. E; BEJARANO, R. R. N. Cotidiano e contextualização no ensino de química. **Química Nova na Escola,** v. 35, n. 2, p. 84-91, maio 2013.
PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F. BAZZO, W.A. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

SANTOS, W. L. P. D.; SCHNETZLER, R. P. Educação em química: compromisso com a cidadania. **4ª ed. Unijuí,** 2014.

MUENCHEN, C; DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro "Física". **Bauru: Ciênc. Educ,** 2014. p. 617-638 p.

AULER, D.; BAZZO, W. A. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. **Ciência & Educação, Bauru,** v. 7, n. 1, p. 1-13, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132001000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26. mai. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132001000100001>

ARAÚJO, A. B.; SILVA, M. A. **Ciência, Tecnologia e Sociedade; Trabalho e Educação: possibilidades de integração no currículo da educação profissional tecnológica.** Rev. Ensaio, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 99-112, jan./abr. 2012.

MOURA, G. T.; SÁ, R. A.; RABELO, J. B. **O ensino de CTSA numa perspectiva de educação crítica.** Anais, [S. l.], 2015. II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), Campina Grande: Editora Realize, v.1, 2015. Acesso em: 12 de maio de 2019.

RUBBA, P. A. e WIESENMAYER, R. L. **Objetivos e competências para a educação pré-universitária CTS: recomendações baseiam-se em literatura recente na revista de educação ambiental**, n. 19, v. 4, p. 38-44, 1988.

AULER, D.; DELIZOICOV, D**.** Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias,**

Espanha, v. 5, n. 2, p. 337-355, 2006.

Leite e a produção artesanal de seus derivados a partir de uma perspectiva CTS

Alef Julio Oliveira*[1](IC), Emília Rodrigues Vieira[2](IC), Matheus Henrique Alves Cardoso[3](IC), Milena de Jesus Santos[4](IC), Nília Oliveira Santos Lacerda[5](PQ)

***alef.julio.00@gmail.com**

[1,2,3,4,5]UEG Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e tecnológicas – Henrique Santillo BR-153 3105 Fazenda Barreiro do Meio, Anápolis - GO, 75132-903

Resumo: Este projeto foi desenvolvido por cinco integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid-Química da Universidade Estadual de Goiás Henrique Santillo – Campus Anápolis, sendo duas bolsistas e três voluntários. O projeto tem como sujeitos da pesquisa duas turmas de 4º período do Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno (Profen), totalizando 40 alunos. O projeto foi elaborado e planejado após reuniões com a supervisora e orientadora, bem como estudos teóricos para o desenvolvimento de um projeto temático CTS. Utilizando os três momentos pedagógicos, com o intuito de explicar os benéficos do leite, assim como estudar e esclarecer os problemas que o consumo desse alimento pode causar a saúde. O projeto foi organizado em três etapas: Problematização; Organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. A partir dos pressupostos CTS conseguimos por meio desse projeto desenvolver nos alunos um pensamento crítico sobre a utilização do leite, e também mostrar os benefícios que isso podem trazer, assim como os males. Ao final do projeto foi visível o desenvolvimento dos alunos em relação ao tema, desenvolvendo a curiosidade, interesse, pensamento crítico para buscarem mais conhecimento e tomadas de decisões conscientes.

Palavras-chave: Educação CTS. Pibid. Laticínios.

Introdução

De acordo com Palácios (2003), os estudos sociais da ciência e da tecnologia (CTS), que foram oriundos dos finais dos anos de 1960, e início de 1970, influenciam diretamente no âmbito acadêmico e educativo, demonstrando uma nova compreensão da tecnologia e da ciência, e suas ligações com a sociedade.

Se faz necessária uma visão de ciência e tecnologia que seja capaz de trazer à tona a dimensão social do desenvolvimento, compreendido como produto resultante de fatores culturais, políticos e econômicos. Como no início o movimento CTS, não foi criado e elaborado, com fins de satisfazer a educação, mas para atender às demandas emergentes, faz-se necessário voltar nossos olhares para o campo educacional que enquanto serve de base para uma sociedade mais justa. (PINHEIRO, SILVEIRA e BAZZO, 2007)

De acordo com Auler e Delizoicov (2005), a busca pela demanda, da democratização nas decisões em temas/problemas sociais que envolvam ciência-tecnologia, apoiada pelo movimento CTS, englobam elementos em comum, aos assumidos por Paulo Freire, quando este, referindo-se à educação, vai além do simples treinamento de competências e habilidades.

"A "dimensão ética", "a crença na vocação ontológica do ser humano em ser mais", sendo sujeito histórico e não objeto, uma perspectiva de "reinvenção" da sociedade, processo no qual emerge a participação daqueles que encontram-se imersos na "cultura do silêncio", subordinados a condição de objetos e não de seres históricos e modificadores do mundo em que vivem". (AULER, 2005, p. 03) Embora o ponto central da aproximação entre o referencial freiriano e o enfoque CTS, encontrasse na circunstância de que para ocorrer uma leitura crítica da realidade, torna-se indispensável uma compreensão crítica sobre as interações entre CTS, considerando que a dinâmica social contemporânea está fortemente condicionada pela ciência-tecnologia.

Nessas três categorias, o professor é o grande prenunciador para garantir a movimentação dos saberes, a evolução do processo e a realização de projetos, nos quais quem estabelecem conexões entre o conhecimento adquirido e o esperado com a finalidade de resolver situações-problema, em consenso com suas condições intelectuais, emocionais e contextuais, é o aluno. (PINHEIRO, SILVEIRA, BAZZO, 2007)

Com essa perspectiva elegemos essa temática, o leite com o foco voltado mais para a questão da produção dos derivados, a partir dos estudos teóricos e das reuniões realizadas com a supervisora. Tal tema instigava a curiosidade dos alunos, e, portanto, poderia estimular a criticidade, já que é um assunto presente no cotidiano. Pensamos na temática como uma forma de estudos sobre os elementos químicos no leite, as suas propriedades, e as transformações que poderiam proporcionar aos alunos uma mudança de percepções, relacionando o tema com a educação CTS.

Percurso Metodológico

O seguinte trabalho foi desenvolvido no decorrer de um semestre, no colégio Antensina Santana, em duas turmas do ensino 4º ano do Profen. A metodologia do trabalho ocorreu por meio de encontros semanais, utilizando os três momentos pedagógicos de (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNANBUCO 2002):

Problematização: Este é o momento em que são lançadas duvidas, o foco da problematização inicial é questionar, no intuito de, tanto avaliar o os conhecimentos prévios dos alunos, quanto leva-los a refletir. Nesse momento problematizamos o conhecimento exposto pelos alunos a partir de algumas questões relativas ao tema. Questionamos os posicionamentos para propiciar assim, explicações contraditórias e as possíveis fragilidades e limitações nas falas iniciais dos alunos, como por exemplo: de onde vem o leite, como é produzido e se a algum perigo na prática de beber leite diariamente, quais males e benefícios que o leite pode trazer na problematização instigamos os alunos a exporem suas opiniões com os colegas, tentando assim gerar discussões sobre o tema leite, para isso utilizamos os mitos e verdades sobre o leite.

Organização do conhecimento: após a problematização, quando os alunos já discutiram, e várias dúvidas que foram ocasionadas pelos questionamentos, é o momento de leva-los a teoria cientifica por traz do tema, neste momento, apresentamos aos alunos o embasamento teórico, por meio de discussões, vídeos didáticos e slides. Aplicamos uma dinâmica na qual foram discutidos os variados tipos de leite. Ministramos aulas expositivas e experimentais relacionado ao tema.

Aplicação do conhecimento: Depois de todo o estudo e embasamento teórico, das aulas experimentais e expositivas, é o momento em que literalmente aplicamos de alguma forma todo o conhecimento obtido no decorrer de todo o projeto, é neste momento que pudemos notar se os alunos realmente conseguiram entender e aprender, aplicando isto na prática. Para o terceiro momento, realizamos uma culminância na qual seria apresentado e exposta para toda a escola, pelos próprios alunos. Realizamos atividades experimentais dividindo os alunos em cinco grupos,

que foram orientados por um membro da equipe, cada grupo ficou com um derivado do leite para realizar o trabalho da confecção artesanal dos mesmos. Todos os alunos que participaram contribuíram de alguma forma para a obtenção dos materiais que seriam necessários para a confecção dos derivados.

A metodologias da pesquisa foi realizada configurando-se numa abordagem qualitativa, apoiando-se em técnicas de construção de dados, utilizando como instrumentos de pesquisa para este projeto: caderno de bordo, vídeos, fotos, anotações gravações de áudios, questionários online e ficha de bordo e entrevistas. Para a gravação de áudios utilizamos questões para discussões e debates sobre a temática proposta, e os vídeos para ter a percepção do comportamento dos alunos durante as atividades experimentais. As anotações do caderno e ficha de bordo foram utilizadas como registros informais importantes ocorridos durante as atividades em sala de aula, participações, pontos altos e baixos das aulas, dificuldade e observações. O questionário online foi aplicado ao final do projeto, após as apresentações das propostas realizadas pelos alunos, com objetivo de compreender o conhecimento adquirido elos alunos sobre a temática. Já as entrevistas, foram realizadas no dia da culminância individualmente com alguns alunos participantes do projeto que estavam presentes no dia, no intuito de obter uma gama maior de dados.

Resultados e Discussão

Para trabalharmos durante as aulas, os três momentos pedagógicos foram essenciais, a problematização inicial, sobre o leite, foi realizada a partir da discussão sobre os mitos e verdades do leite, em um debate exploratório do tema, a fim de estimular a curiosidade dos alunos, para que eles questionassem e se inteirassem do assunto, construindo uma mentalidade própria, ou seja, para que eles fossem capazes de expressar suas opiniões, geradas a partir do debate no primeiro momento.

No segundo momento, na organização do conhecimento, retomávamos o assunto já debatido durante as aulas anteriores, para introduzir as novas aulas, trabalhamos por meios de vídeos que traziam os benefícios e os malefícios do leite, intolerância a lactose e a alergia a lactose, as propriedades químicas do leite, tipos de leites, propriedades e o uso, a produção industrial e a produção artesanal, por meio dessas explanações, realizadas por meio de debates, realizamos um experimento a fim de contribuir com um entendimento mais próximo da realidade dos alunos e dinâmicas.

Durante o semestre foram ao total de cinco encontros, sendo elas mais aulas explicativas que tiveram o intuito dos alunos exporem os seus conhecimentos, e para que por meio de orientações, eles conseguissem criar e organizar os saberes existentes, os vídeos eram importantes, para que eles vissem realidades existentes, que muitas vezes estavam no seu cotidiano e muitas vezes nem se atentaram.

Devido ao curto tempo, o experimento que realizamos com os alunos, foram testes simples com as propriedades químicas do leite, que eles realizavam com corantes para determinar a densidade, devido ao teor de gordura presente no leite, e com a adição de vinagre para coagular a caseína do leite e as proteínas presentes, foram experimentos simples, que tivemos como objetivo que eles instigassem e questionassem o porquê ocorria determinada reação, foi perceptível a curiosidade deles, por meio das dúvidas geradas, como “Por que ao adicionar o detergente o leite se mistura com o leite?” , e também para que eles pudessem ter contato com as vidrarias e pudessem manuseá-las, e com leitura do roteiro, organização dos grupos em sala, com o acompanhamento dos procedimentos dos bolsistas e para que os alunos pudessem entender os conceitos envolvidos no experimento.

A utilização da dinâmica para determinar os tipos de leite foi realizada por meio de uma roda de conversa, onde eles apontavam se o tipo de leite sorteado era existente, consumível, e se sabiam quais as vantagens de consumi-lo, tivemos como objetivo que eles descobrissem a variedade e os benefícios que o uso dos leites vegetais, exemplificando a amêndoa, ou de outros animais como leite de búfala, proporcionaria aos organismos, em como eles poderiam ser extraídos.

Para culminância deste projeto pretendendo atingir o terceiro momento, aplicação do conhecimento, foi realizado a produção de cinco derivados do leite, ainda assim, não se atingiu o terceiro momento ficando somente na organização, pois não houve uma ação social após a fabricação dele.

Foram realizadas a produção de cinco derivados do leite, de forma artesanal, sendo eles o iogurte natural, requeijão cremoso, queijo, doce de leite coalhado e pastoso, e a manteiga, o intuito dessas fabricações é que eles pudessem fabricar de maneira artesanal, por meios de processos simples, que abrangessem os conceitos trabalhados durante as aulas, e que pudessem levar para casa a experiência, mas como o tempo era insuficiente, foi realizado e casa pelos bolsistas e alunos em casa e que para a apresentação fosse uma demonstração de como ocorria os processos da produção, já outros foram realizados com os alunos todo o processo.

Pudemos notar com a participação ativa dos alunos, o interesse e empenho dos mesmos para com o projeto, porém, para obtermos uma prova concreta de que eles conseguiram compreender algo com o projeto utilizamos alguns recursos para a construção de dados, que foram, o questionário online, o qual aplicamos um dia antes do fim do projeto, e as entrevistas individuais, que ocorreram no dia da culminância.

A exposição ocorreu no último dia do projeto, após a produção dos derivados, com a participação das três equipes do PIBID – Química UEG, para que os alunos e professores, neste dia pudessem prestigiar o próprio trabalho e dos colegas, a turma do PROFEN ficou responsável por apresentar as cinco receitas dos derivados, como foi a produção, e a sua importância. Durante o período da exposição, foi realizado uma entrevista com 4 perguntas, para 10 alunos, 2 de cada produção, na tabela 1 e 2 é possível ver as perguntas e as respostas.

Tabela 1. Respostas dos alunos na entrevista.

Questão 01 - Participar desse projeto contribuiu para mudar sua posição e seus conhecimentos? Em relação de quais aspectos?
Aluno A: “Aprendi sobre as substâncias contidas no leite, sobre as qualidades, benefícios e malefícios sobre o leite, e as utilidades dele”
Aluno B: “Contribuiu para a maneira de como devo tratar os alimentos.
Aluno C: “Agora sei diferenciar alergia e intolerância, sei sobre alguns mitos que tem sobre o leite. ”

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Nota-se, nas respostas dos alunos A e B, que mudaram seu posicionamento com relação a forma com que tratavam os alimentos. Já nas respostas dos alunos D e E, podemos observar que dão destaque a informações mais especificas, como o processo de produção do queijo e a composição da nata.

Tabela 2. Respostas dos alunos na entrevista.

Questão 02 - O que foi mais importante pra você no final desse projeto?
Aluno D: "Eu percebi que a nata do leite não é só um produto descartável, e que dá para fazer outros materiais que também podem ser consumidos. "
Aluno E: "O preparo do queijo, que é basicamente, você separar o soro do leite por meio de algum reagente, separando as proteínas, gorduras entre outros. Isso contribuiu porque eu não sabia como era feito. "

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Percebe-se na tabela 3, o posicionamento dos alunos quanto ao projeto. Os alunos H e I destacam a importância da pesquisa, e da necessidade da população de sanar certas duvidas, no caso sobre o leite.

Tabela 3. Respostas dos alunos na entrevista.

Questão 03 - O que foi o projeto para você em uma palavra?
Aluno F: "Incrível. "
Aluno G: "Dinâmico. "

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Diante das respostas, notamos que a confecção dos derivados do leite proporcionou um aprendizado para alunos, pois estão realmente produzindo fazendo com que eles entendessem como utilizar o leite e sua importância no âmbito social e econômico.

O aluno H chega a destacar que a aula de mitos e verdades foi importante para derrubar tabus como pode ser visto em suas respostas. "Para a sociedade é importante para quebrar muitos tabus, porque muitas pessoas não consumem o leite em caixinha por achar que é pior que o leite de vaca e as vezes nem sabem como cuidar ou manusear o leite de vaca direto da fazenda em casa, por exemplo".

Tabela 4. Respostas dos alunos na entrevista

Questão 04 - Sobre o tema trabalhado com vocês durante todo o semestre na sua opinião qual a importância desse tema para a sociedade?

Aluno H: “Para a sociedade é importante para quebrar muitos tabus, porque muitas pessoas não consumem o leite em caixinha por achar que é pior que o leite de vaca e as vezes nem sabem como cuidar ou manusear o leite de vaca direto da fazenda em casa, por exemplo. ”

Aluno I: “Podia ter mais, porque poderia levar o programa para vários colégios e não só a gente participar outras pessoas podem ter a oportunidade de aprender coisas novas. ”

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Da mesma forma podemos destacar a resposta do aluno C, que foi importante para ele aprender um pouco mais sobre intolerância à lactose e alergia a mesma e ter a compreensão de que ambas essas doenças não são a mesma coisa ele destaca explicando um pouco o que é cada uma como é visto em sua resposta; “Agora sei diferenciar alergia e intolerância, sei sobre alguns mitos que tem sobre o leite”.

O aluno I destaca a importância de levar o projeto para outros colégios e sobre trabalhar isso na sociedade como pode ser visto em sua resposta; “Podia ter mais, porque poderia levar o programa para vários colégios e não só a gente participar outras pessoas podem ter a oportunidade de aprender coisas novas. ”

Além da entrevista também foi realizado um questionário online, no qual foram feitas nove questões, e para fazer o recorte do trabalho foram utilizadas sete questões, nas quais todas foram comentadas e respondidas pelos alunos, porém obtivemos muitas respostas confusas, como pode ser visto nas respostas do quadro:

Quadro 1. Perguntas do questionário.

	Perguntas
1	Comente sobre o projeto realizado. De que forma o projeto mudou seu entendimento sobre esse assunto?
2	O que você entende por intolerância a lactose?
3	A partir de todas as discussões realizadas durante o projeto, comente sobre os mitos e verdades em relação ao leite.
4	Quais os benefícios e malefícios você considera serem causados pelo consumo do leite
5	Com base na aula experimental realizada, comente sobre o que ocorreu com o leite quando entra em contato com o vinagre
6	Comente sobre quais as relações você consegue perceber entre o leite, a química, a tecnologia e a sociedade.
7	Comente sobre a participação dos bolsistas do Pibid - química - UEG na escola, ao longo do desenvolvimento do projeto.

Na análise das respostas da questão 1, dentre elas escolhemos 4. Aluno A “Mudou de maneira que nós sabemos os compostos do leite, e suas respectivas características; Aluno B “Aprendi que lactose é o açúcar do leite. ”, “Isso contribuiu para eu saber sobre o leite e seus derivados e como faz queijo. ”; Aluno C “Mudou o fato de poder entender mais sobre o leite e seus derivados. ” Aluno D “Mudou muita coisa não entendia muito e agora entendo muito, sobre suas propriedades, tolerância a lactose etc.”

Na questão 2, os alunos destacam algumas características do que causa a intolerância a lactose. Aluno A “Ela não sintetiza, por isso apresenta deficiência na produção da enzima lactose. ”; aluno B “Entendo que muita pessoa tem e mais que tem remédio que ajuda e controla. “; Aluno C “Que é a açúcar no leite, e que muitas pessoas são intolerantes. ”; Aluno D “Geralmente é causada pela deficiência de uma enzima no organismo, chamada lactasse. ”

As respostas das questões 3 e 4, podemos perceber que os alunos conseguem diferenciar o que é um mito e verdade sobre o leite, além de compreender os benefícios e os malefícios para a sociedade e, o que ocorre no organismo de pessoas que possuem a intolerância à lactose e alergia, e por que que isso é um malefício, além do mais o foto dos alunos relacionarem o tema com a perspectiva CTS, apesar de algumas de suas respostas serem confusas ainda assim podemos perceber o conhecimento adquirido sobre o tema leite, desenvolvendo uma mudança de postura, posicionamento em relação aos problema e aos benefícios causados pelo leite.

Ao analisar a questão 5, é possível perceber que os alunos conseguiram entender o experimento que foi realizado em sala, eles explicaram o processo que ocorre com leite quando se adiciona vinagre, em maioria as respostas foram corretas, pois eles entenderam o que ocorre com o leite quando entra em contato com um ácido forte, e isso mostra que o objetivo desta aula em que foi realizado o experimento foi atingido.

Já na questão 6 os alunos explicam um pouco do que eles entenderam do projeto, em relação à ciência, tecnologia e sociedade, por meio de algumas respostas é possível entender que os alunos conseguem de modo confuso relacionar o tema a essa perspectiva, como por exemplo nestas respostas. Aluno A “O leite é um produto

de grande importância no crescimento e no desenvolvimento de crianças, além de ser uma fonte de cálcio que é importante para todo ser humano, além de ser muito importante para economia do país. ” Aluno B “O leite é importante para o desenvolvimento de crianças tem vitaminas importantes para o corpo e importante para a economia”. Esses dois alunos conseguem relacionar bem o tema leite com o que foi pedido na questão.

Por fim na questão 7, os alunos comentam como foi trabalhar o projeto com as bolsistas e os voluntários, por meio de suas respostas, é possível notar que os alunos tiveram uma boa relação com os integrantes do grupo, foi possível também perceber que eles gostaram bastante das aulas e dos trabalhos que foram realizados com eles, como pode ser percebida nas seguintes respostas. Aluno A “De maneira geral foi bom, deu para tirar muitas dúvidas, esclarecer sobre mitos e verdades do leite e sobre seus compostos. ” Aluno B “Foram muito eficientes ajudaram esclarecer várias dúvidas, e descobrindo coisas que nós não sabíamos. ” Aluno C “E uma experiência muito legal pois eles nos ensinar várias coisas simples que faz uma grande diferença no nosso conhecimento. ” Aluno D “Eles participaram de todo o processo para ensinar os alunos sobre o leite e seus derivados com aulas teóricas e práticas. ”

A prática profissional, no quadro da formação profissional inicial de professores, ganhará em ser entendida como uma tripla e interativa situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno (professores cooperantes) e os professores da escola de formação. ”, a interação entre esses três sujeitos citados por Ambrosetti (2013), é um fator decisivo na formação inicial de um integrante do Pibid.

Ambrosetti (2013), ainda fomenta a ideia de que é essencial o uso da dialética do prático e teórico, possibilitando assim o intermédio do futuro docente com o seu campo de trabalho, ao lidar com as diversas adversidades da área:

> Parece ser consenso que a formação inicial deve possibilitar um saber fazer prático racional e fundamentado que possibilite a ação em situações complexas de ensino. Assim, o conhecimento profissional deve constituir-se a partir de vivências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática docente e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários. ” (AMBROSETTI, et al, 2013, p.19)

De acordo com as respostas observamos que os alunos tinham conhecimento

bastante limitado sobre o assunto leite, e só sabiam o que era falado pela sociedade e o que era passado de forma empírica, e por meio das respostas podemos perceber que os alunos adquiram um entendimento melhor sobre o tema leite. E foi possível que o que os alunos entendessem as causas e também os benefícios que o leite pode causar na sociedade.

Com esses resultados, podemos então inferir o sobre fato do projeto com o tema leite ser uma novidade para os alunos, pois foi um projeto no qual eles não esperavam estudar, principalmente pelo leite ser tão presente em seu cotidiano, e também porque discentes puderam participar como protagonistas e aprender junto com os bolsistas e voluntários, desenvolvendo então a criatividade e consequentemente curiosidades das variadas formas de utilização do leite.

Considerações Finais

Percebemos, com a realização desse projeto, a importância de se trabalhar com a perspectiva CTS, em relação a esse tema, já que ficou evidente e necessário aprofundar e trabalhar com os alunos as relações do tema leite com a ciência, sociedade e tecnologia.

Vale ressaltar a importância que os três momentos pedagógicos teve na realização desse projeto, pois a cada etapa, aconteceram aprendizados importantes: Na problematização inicial, que foi realizada por meio de vídeos relacionados a problemas causados na sociedade; para a organização do conhecimento utilizamos aulas expositivas e questionários, discussões e uma dinâmica, por fim, a aplicação do conhecimento, que foi realizada, a partir de experimentos investigativos, questionário online e entrevista.

Para finalizar os bolsistas e voluntários desenvolveram uma produção artesanal de derivados do leite com os alunos, no qual os alunos se reuniram em equipes, cada equipe ficou com um derivado, para a produção eles trabalharam juntos um ajudando o outro. Assim, foi possível perceber que os alunos por meio do trabalho em equipe e orientações, conseguiram produzir seus perspectivos derivados com sucesso.

Agradecimentos

CAPES/PIBID, LIPEC (Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de Ciências), UEG.

Referências

AMBROSETTI, N. B. et al. *Contribuições do PIBID para a formação*. **Revista Educação em Perspectiva**, Mato Grosso, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013. Disponível em UFV Journals: periodicos.ufv.br/ojs/educacaoemperspectiva/article/viewFile/6615/2722. Acesso em 25 de set. de 2019.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demetrio. **CTS y neutralidad: comprensiones de profesores de ciências** (mimeo, 2005).

MUECHEN, Cristiane, AULER, Décio. **Articulação Entre Pressupostos Do Educador Paulo Freire E Do Movimento Cts**: Enfrentando Desafios No Contexto Da Eja. UFSM/UFSC, 2003.

Palacios, E. M., et al. Introdução aos Estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). **OEI**, Espanha, v.1, n.1, p.125, 2003. Disponivel em: https://www.oei.es/historico/salactsi/introducaoestudoscts.php .Acesso em: 25 setembro 2019.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. SILVEIRA. Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto. BAZZO, Walter Antonio. Ciência, tecnologia w sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

O ENCANTAMENTO DO PIBID NA ESCOLA: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM QUESTÃO

Patrícia de Souza Caetano (FM) patycaetano2011@hotmail.com

UEG – Câmpus Campos Belos

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a formação inicial dos professores da educação básica por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido na Universidade Estadual de Goiás UEG-Campus Campos Belos com discentes do curso de pedagogia. A instituição contemplada com o projeto foi a Escola Municipal Professora Niedja de Souza Machado. Este artigo é uma prova da importância do Pibid na escola como elemento que favorece a formação continuada do professor da Educação Básica. Enquanto supervisora do Pibid na escola parceira, foi possível observar o quanto a formação continuada é necessária para a atuação docente. A relação entre as alunas pibidianas possibilita o enriquecimento da prática docente, estimula a renovação das metodoligias e compromete o professor da escola a se comprometer com a formação dos futuros professores. Esse processo de escrita acadêmica traz para o cotidiano docente a reflexão sobre a prática de nos coloca em frente ao nosso próprio processo formativo.

Palavras-chave: PIBID. Formação inicial. Educação Básica.

Introdução

O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem por objetivo contribuir na formação inicial do professor, sendo então um projeto desenvolvido nos cursos de licenciatura em conjunto com as escolas públicas, a fim de contribuir no desenvolvimento do professor em formação inicial e oferecer um suporte para escolas com o Índice de Desenvolvimento Escolar Brasileiro (IDEB), mais baixo que as demais instituições.

Embora a Escola Municipal Professora Niedja de Souza Machado não possua um IDEB baixo em relação às demais instituições do munícipio, esta foi contemplada uma vez que foi a única escola cadastrada para receber o projeto. Nesta instituição as pibidianas trabalham de modo cooperativo junto com as professoras regentes, sendo assim elas costumam auxiliar aqueles alunos que apresentam maiores dificuldades, as turmas que são atendidas são o ensino fundamental I. Logo assim a escola recebe apoio de oito pibidianas sendo que duas delas são voluntárias, uma supervisora e uma coordenadora de área.

O projeto que está sendo desenvolvido é voltado para leitura a fim de incentivar os alunos a adquirirem este hábito imprescindível para o desenvolvimento humano em tantas áreas do conhecimento. Em relação a presença das pibidianas

em sala de aula espera-se que elas inspirando-se em práticas já adquiridas pelas professoras regentes possam criar suas estratégias de ensino e aprimorar aquelas com as quais estão tendo contato, para, além disso, considera-se que as docentes possam estar mais perto deste ambiente acadêmico e tenham inspiração para desenvolver outras práticas do ensino sendo um professor pesquisador.

Resultados e Discussão

Saberes Necessários para ser e constituir-se professor

O PIBID visa promover um primeiro contato entre a educação básica e a universidade, uma vez que em muitos casos este acontece de modo tardio e insuficiente, causando um grande impacto em ambos os lados, pois a universidade e o ensino público muitas vezes encontram-se em dois lados extremos sendo incapazes de gozar dos mesmos objetivos ou até mesmo de incluir o objetivo do outro. Um dos motivos destes desencontros é que a universidade desenvolve suas práticas e passam a considerá-las como uma máxima a ser seguida sempre, e em contra partida esta prática é insuficiente ou impossível de ser aplicada na educação básica e devido a falta de diálogo entre essas duas instituições de ensino não surgem práticas capazes de contemplar as duas, portanto o PIBID têm o papel de unir os anseios destes dois lados. Foi possível perceber nos primeiros meses de projeto que as pibidianas possuíam muitas limitações em relação a posturas e práticas em sala de aula, contudo este fato é considerado normal, pois o projeto é voltado para alunos na primeira metade do curso sendo assim ainda não passaram por nenhuma experiência como professor de fato. Alguns estudiosos ressaltam que são necessários alguns saberes para que se possa desenvolver com excelência o ato de ser professor, sobre esses tipos de saberes voltados para o professor, buscamos em Gauthier *et al.* (1998) alguns esclarecimentos. Estes autores apresentam um reservatório de saberes docentes, conforme mostra o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Reservatórios de saberes docentes.

Saber disciplinar	**Saber Curricular**	**Saber da Ciência da Educação**	**Saber da tradição pedagógica**	**Saber Experiencial**	**Saber da ação pedagógica**
(A matéria)	(O programa)		(O uso)	(A jurisprudência particular)	(O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)
Domínio do conteúdo a ser ensinado;	Referente à transformação da disciplina em um programa de ensino;	Relativo ao saber que não está diretamente relacionado à ação pedagógica;	Relacionado ao saber de dar aula, que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica	Relativo das experiências particulares, as quais quando repetidas, tornam-se atividades de rotina;	Relacionado ao saber experiencial tornado público e testado.

Fonte: Gauthier *et al*. (1998, p. 29).

Gauthier *et al.* (1998) defendem que o professor necessita de um repertório de saberes para exercer o seu ofício. São eles: *saber disciplinar*, no caso do curso de pedagogia este saber é muito amplo permeando várias áreas do conhecimento como português, matemática, história, geográfica, literatura e alguns outros que podem variar de acordo com o lugar onde se trabalha, ou seja, o saber da matéria a ser ensinada. O *saber curricular,* que são os saberes do programa das áreas do conhecimento, do currículo, que relaciona a transformação das disciplinas em um programa de ensino, em conteúdos escolares; *saber da Ciência da Educação,* relacionados ao saberes que não estão diretamente relacionados à ação pedagógica. São saberes que fundamentam a profissão deste profissional, que dão condições intelectuais e científicas para o professor compreender aspectos de natureza filosófica, histórica, sociológica, psicológica, epistemológica, política entre outras que envolvem a natureza da docência, a escola, a profissão, as pessoas envolvidas etc..

O *saber da tradição pedagógica* também é um tipo (ou uma categoria) de saberes necessários ao repertório do professor. Este saber está relacionado com o uso, o fazer, ao saber de ministrar aula, que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; o *saber da experiência* está relacionado à jurisprudência particular de cada professor, da docência, da sala de aula, do ambiente de trabalho etc.; por fim, mas não necessariamente nesta ordem, tem o *saber da tradição pedagógica*, este é um saber especial. Está relacionado ao repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada, geralmente evidenciada e registrada por meio de pesquisas.

Reflexões das professoras em relação da contribuição das pibidianas

Tendo em vista que o projeto pôde contemplar algumas turmas da Escola Niedja, as pibidianas puderam exercer atividades em uma turma de 1º ano, três turmas de 2º ano, duas turmas de 3º ano uma de 4ºano e uma de 5º, dividindo-se de modo que cada uma ficou responsável por uma turma, estas tinham em média 30 alunos por sala. Para que fosse possível compreender e analisar a relação das professoras, dos alunos e também das pibidianas se fez necessário à elaboração de um questionário que contava com as seguintes perguntas: Há quanto tempo você trabalha em conjunto com pibidianas em sala de aula? Como você classifica sua experiência com a pibidiana em sala de aula boa? Ruim ou ótima. Sendo que seria necessário justificar a escolha, qual a relação da pibidiana com o planejamento das aulas? Como esta ação tem sido desenvolvida por ela? Ela tem conseguido alcançar os objetivos estabelecidos por você? Que atividades a pibidiana têm desenvolvido com os alunos? Essas atividades tem tido resultados satisfatórios? Como a pibidiana se relaciona com o conteúdo? Apresenta um bom domínio ao ensiná-lo para discentes? Como ocorre a interação entre alunos e pibidianas? Eles conseguem ter uma relação harmoniosa entre o ensino e aprendizagem? Em seu ponto de vista como deveria ser essa relação? Em relação à construção de conhecimento por parte dos alunos? Você considera que a participação das pibidianas trouxe benefícios para este processo? Caso a resposta seja sim, destaque alguns pontos onde você conseguiu perceber essa evolução, tendo como base sua formação como professora nos Anos Iniciais da Educação Básica. Qual a contribuição do PIBID neste processo de formação de professores, no seu ponto de

vista?

As respostas foram bem parecidas de modo geral. Em relação à primeira pergunta as professoras estão trabalhando com as pibidianas entre um e dois anos. Na segunda pergunta as professoras classificaram a relação entre as partes como ótima destacando que elas auxiliam sempre que são solicitadas além de terem grande contribuição na aprendizagem dos alunos com mais dificuldades. Algumas destacaram ainda que a relação entre elas vai além do auxílio quando necessário, que elas também compartilham saberes, e que as pibidianas além de auxiliar são necessárias em sala.

Com relação à terceira pergunta que diz respeito ao planejamento das aulas as repostas foram mais divergentes, algumas pibidianas costumam planejar suas aulas junto com as professoras, outras ainda embora não planejem em conjunto se fazem presente sempre que necessário, e em outros casos algumas vezes o planejamento é feito junto e em outros momentos de forma individual. Sobre a quarta pergunta que deseja saber quais atividades as pibidianas exercem, consegue-se constatar que elas auxiliam de modo individual aqueles alunos mais dispersos, além de contribuir com produção de texto, interpretação, leitura, e alguns projetos como Sacola Viajante e Estrelas. Com relação à transmissão do conhecimento todas conseguem ensinar aos alunos com bastante desenvoltura e domínio, porém caso surja alguma dúvida elas sempre buscam ajuda do professor.

Quando diz respeito à relação que ocorre entre os alunos e as pibidianas todas as professoras relataram que é uma ótima relação e que os alunos chegam a adquirir um grande carinho por elas.

Sobre a contribuição do PIBID na formação inicial considera-se de grande importância que os alunos da graduação consigam ter este contato com a sala de aula o mais cedo possível. Além disso, essas alunas conseguem fazer também a junção entre a teoria e a prática fazendo com que elas possam se fortalecer de um de forma intensa, além de possibilitar o desenvolvimento de estratégias para lidar com o modelo educacional que possuímos hoje.

Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Este projeto vem sendo desenvolvido na Escola Niedja e tem como objetivo proporcionar a formação de leitores na escola e também da universidade, estimular o

gosto pela leitura, possibilitar aos bolsistas uma formação teórico-empírica em relação à literatura infantil e auxiliar a escola no desenvolvimento de atividades voltadas para a literatura infantil.

Imagem 1- Pibidianas em atividades de leitura na escola

Fonte: Acervo da pesquisa

O projeto é desenvolvido com os alunos do ensino fundamental, os projetos recebem o nome de Mala Viajante, Sacola Viajante e Projeto Estrela, são desenvolvidos nas turmas de 1° e 2° ano respectivamente, no primeiro projeto os alunos devem ler um conto de fadas, uma fábula e outros e fazer um reconto para turma, já no segundo projeto a dinâmica é bastante parecida, contudo além de fazerem o reconto os alunos devem realizar uma tarefa que vem proposta dentro da sacola as atividades versam entre criar um novo final para o conto lido. Receitas, entre outros gêneros textuais, o acréscimo desta atividade justifica-se pela necessidade de desenvolvimento dos alunos, já o terceiro projeto é um prêmio que o aluno recebe por ser o melhor da turma, logo este passa a ser o aluno estrela da leitura.

> O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar. É por meio do texto literário (poesia ou prosa) que ela vai desenvolver o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem. Estudá-la, desconhecendo as estruturas poético-literárias da leitura, é como aprender a ler, escrever e interpretar, e não aprender a pensar. (PRADO, 1996, p. 19-20)

Logo conseguimos perceber que a desenvolver o hábito da leitura em um aluno não está somente ligado à capacidade que este vai desenvolver de ler qualquer tipo de escrita, uma vez que ao ler ele adquire a capacidade de ser um cidadão crítico, a leitura possibilita também que o aluno possa conhecer várias realidades diferentes da sua, fazendo com que ele se torne um ser reflexivo.

Imagem 2- Pibidianas em confraternização na escola e em evento na UEG

Fonte: acervo da pesquisa

O apoio das pibidianas foi fundamental no desenvolvimento de tais projetos uma vez que elas auxiliaram os alunos de modo mais individual para a realização dos contos e com mais especificidade ainda aqueles que apresentavam menos desenvoltura que os demais. Elas mostraram grande empenho uma vez que chegaram a se fantasiar de alguns personagens em certas ocasiões na escola.

Reflexão sobre a relação professor x aluno no PIBID

Tem-se um cenário na educação brasileira que estimulam a reflexão dos profissionais que atuam nesta área, são vários estes fatores que podemos elencar dentre eles estão a grande quantidade de alunos que os professores costumam atender por turma, e devido a este grande número de alunos os docentes não conseguem atendê-los da mesma maneira, e aqueles mais retraídos acabam se isolando pouco a pouco de cada vez, segundo Adriana Czelusniak (2016, p. 01) “O espaço escolar está se tornando cada vez mais desafiador para os introvertidos. É

preciso cuidado para que as práticas não levem ao sofrimento em vez de servir de estímulo".

Sabe-se que muitos professores buscam apoio em vários projetos a fim de despertar o interesse dos alunos pelo ensino, principalmente naqueles mais desmotivados os dispersos, assim, como salienta Adriana Czelusniak (2016, p. 01), estes professores devem se atentar para que tais projetos não sejam mais um motivo para o distanciamento desses alunos.

Na escola Niedja como já foi citado acima algumas professoras desenvolvem em conjunto com os alunos e há algum tempo também em parceria com as pibidianas o projeto Sacola Viajante que visa promover e estimular o gosto e hábito pela leitura, contudo nem todos os alunos conseguem ser alcançados de maneira igualitária pelo projeto, mas a presença de uma das pibidianas foi capaz de alterar um pouco esta realidade, em uma das turmas em questão em que o projeto é desenvolvido uma pibidiana conseguiu perceber que existia uma aluna em particular que não se desenvolvia da mesma maneira que seus demais colegas sendo tendo ela mais limitações que os demais, isto devido a vários fatores, entre eles o apoio familiar, porém devido a disponibilidade e percepção da pibidiana ela conseguiu trabalhar o projeto de modo mais individual com a aluna que tinha o dever de recontar o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho além de desenvolver a atividade proposta do caderno.

O trabalho das duas necessitou de muito esforço uma vez que a aluna deveria desenvolver habilidades que para ela apresentava um grande desafio e para a pibidiana que deveria prepará-la para este processo. Para isso foram necessários muitos encontros, e em muitos destes a pibidiana precisou buscar a aluna em sua casa para que esta pudesse se fazer presente. Em tais encontros eles liam o conto, preparavam a atividade proposta pelo caderno além de ensaiarem para a apresentação.

Imagem 3 - Pibidiana nos projetos de leitura literária na escola

Fonte: Acervo da pesquisa

Além de todo esforço para a preparação da atividade ainda foi necessário que a pibidiana cuidasse da preparação do cenário para a apresentação, caracterização da aluna e lembranças para os colegas da classe, vale ressaltar que todas as despesas referentes a esse trabalho foram custeadas pela pibidiana. A aluna conseguiu apresentar o conto com muito êxito além de ter expressado para a professora regente em particular uma grande satisfação pelo momento vivenciado.

Considerações Finais

Percebe-se então que o Pibid é uma iniciativa que possibilita o encontro de duas instituições de ensino que muitas vezes encontram-se separadas, que são elas a Universidade e a Escola de Educação Básica, tal aproximação é de grande importância uma vez que possibilita a universidade testar de fato suas pesquisas, além de poder oferecê-las a escola pública a fim de ajuda-la no seu desenvolvimento.

Nota-se também que o Pibid desempenha um papel muito importante no auxílio aos professores do modo em que foi desenvolvido na escola Niedja, uma vez que o fato de que professores e pibidianas trabalhando juntos conseguiram alcançar aqueles alunos que não se fazem tão presente em sala de aula por falta de incentivo ou até mesmo por encontrar alguma dificuldade no aprendizado, e com a presença das pibidianas em sala elas puderam auxiliar esses alunos de modo mais exclusivo como ocorreu no conto da história.

É possível concluir também que o Pibid é de grande importância para a formação de professores, uma vez que antecipa o contato entre aluno e futuro professor, possibilitando que esta tenha mais tempo e mais oportunidades de adequar

sua forma de transmissão de conhecimento a fim de ser um profissional mais preparado para atuar em sala de aula, este primeiro contato possibilita também que as universitárias comecem a entender sobre a estrutura organizacional da escola, aprendem a lidar com os alunos em sala de aula, o que acaba diminuindo significam o impacto que podem vir a sofrer nos estágios supervisionados.

Agradecimentos

Agradeço a Universidade Estadual de Goiás por promover o VI Congresso de Ensino e Pesquisa da UEG - CEPE, evento que valoriza a pesquisa e as demais produções voltadas para o ensino e extensão, possibilitando a socialização e troca de experiências. Agradeço pela oportunidade de participar do Pibid.

Referências

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

CZELSNIAK, Adriana. **GAZETA DO POVO.** 2016. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/alunos-timidos-precisam-de- abordagem-que-respeite-a-introspeccao-6gdeuecseethxmlvucz1kif0g/. Acesso em: 10 DE Setembro, 2019.

PRADO, Maria Dinorah Luz do**. O livro infantil e a formação do leitor.** Petrópolis: Vozes, 1996.

O OLHAR DE UMA PIBIDIANA PARA A POBREZA E A EXCLUSÃO QUE NEGA O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO

Ana Paula Ferreira dos santos – UEG
paulafs08@hotmail.com UEG – Câmpus Campos Belos

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir as nuances da exclusão na escola. As desigualdades da educação nas escolas periféricas em comparação com as mais centralizadas e a seleção de alunos por classes sociais. É importante pensar como ações que excluem, que naturalizam as desigualdades sociais na escola margeiam os alunos da sala de aula. Nessa perspectiva, discutiremos neste artigo se escola proporciona uma educação de fato democrática. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi à observação participante que segundo Neto (1994, p. 59) "se realiza através do contato direto do pesquisador com fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.". Em uma relação face a face com os observados, o estudo aqui contou com a participação plena das pesquisadoras em campo caracterizada pelo ´´envolvimento inteiro em todas as dimensões de vida do grupo a ser estudado.`` (NETO, 1994, p. 59). A escola onde foram coletados os dados da pesquisa é ambiente de trabalho da coautora e espaço de estágio da autora.

Palavras-chave: Pobreza. Exclusão Social. Educação.

Introdução

Ao analisar o contexto escolar e universitário, percebemos a presença de discursões sobre temas como cidadania e educação, escola para todos, analfabetismo e pobreza, porém é perceptível como estes mesmos temas se configuram como problemas reais que afligem o cotidiano dos alunos das classes baixas nos contextos escolares.

A escola é um reprodutor das diferenças e desigualdades sociais se os alunos são selecionados para aprender de acordo com o extrato bancário. Parece cruel sugerir que a escola conscientemente segrega os alunos entre os que aprendem e os que não aprendem. No entanto essa realidade é mais comum no que imaginamos.

> [...] pobreza socioeconômica impacta muito negativamente o desempenho escolar, em grande parte porque alunos mais ricos chegam à escola com grandes vantagens (vocabulário muito maior, informação geral, manuseio de equipamentos digitais, comunicação mais escorreita etc.) (DEMO, 2018, p. 70).

Segundo Soares (1994, p. 11) "a escola seleciona os mais „capazes" classifica e hierarquiza os alunos em turmas „fortes" e turmas „fracas"". Esse processo seletivo que se apresenta nas escolas desconsidera o contexto político, econômico e social dos quais os alunos são provenientes e reproduzem as desigualdades financeiras, as

discriminações entre zona urbana e zona rural, centro ou periferia. Segundo Soares (1994, p. 11) os „mais fracos" e „mais fortes", são segregados, no caso do contexto pesquisado, uns vão para a turma do 6º "A" e outros pra turma do 6º "B".

Resultados e Discussão

Sujeitos de classe "b": exclusão social na escola?

A orientadora desta pesquisa é professora na rede municipal, e ao trocar de escola neste ano, observou algo que lhe chamou atenção. Duas turmas do 6º ano "A" e "B". Entrava em uma turma e parecia que estava em uma escola particular, na outra, a sensação era de adentrar uma escola de periferia. Os alunos do 6º "A" levam lanche, são uniformizados e apenas uma aluna com situação de distorção idade/ano. Os alunos do 6º "B" não levam lanche, quase nenhum usa uniforme. Alguns, por serem moradores da zona rural utilizam o transporte escolar, por isso perdem aula com mais frequência. Nesta turma, há oito alunos com distorção de idade/ano e os alunos com necessidades educacionais especiais são matriculados nesta turma.

Ao aplicar a prova, a diferença de rendimento foi bem menor na turma "B" em relação turma "A". Então durante o encontro coletivo, a professora de Língua Portuguesa do 6º "B" destacou uma aluna que teve desempenho além da média e disse: "Gente, o que a Maria está fazendo no 6º "B"? Isso é uma judiação com essa menina" e a diretora respondeu "não sabíamos que ela era boa aluna, não sabíamos que ela era destaque". Assim, a orientadora desse trabalho questionou: "Vocês separam os alunos das turmas do 6º "A" e 6º "B" usando como critério o desenvolvimento dos alunos?". E elas responderam: "Sim. Para facilitar o trabalho dos professores, decidimos que os alunos seriam separados por nível".

É assustador perceber como a escola acha um desperdício a aluna com bom rendimento e bom comportamento estar matriculada na turma "B". Como se ela corresse o risco de ser infectada pela turma. Como podemos organizar um processo educacional democrático em que as turmas, as escolas e os sistemas educacionais são resultados de segregações. De exclusão social no contexto educacional.

A ideia de cidadania e igualdade não adentram os portões da escola e o que se observa é uma lógica cruel de sociedade em que a classe dominante é favorecida em

detrimento à classe menos favorecidas economicamente. Segundo Soares (1994, p. 11) ´´[...] o fracasso escolar está maciçamente concentrado nos alunos provenientes das camadas populares, socioeconomicamente desfavorecidas``. Que tipo de sistema educacional legitima as desigualdades, classifica e hierarquiza de um aluno em relação ao outro.

> A destituição material é de si, condição grave, mas é mais grave e ainda não perceber que esta destituição é historicamente causada e pode ser historicamente mudada. Um dos centros da exclusão é a destruição do sujeito capaz de história própria, individual ou coletiva, esperando do opressor a libertação. (DEMO, 2018, p. 01)

Os alunos são separados por “níveis” para facilitar o trabalho dos professores em um processo que se materializa como a exclusão social na escola. Os excluídos percebem e se sentem com menos valor que os demais. Não tem autoestima que resiste tanta exclusão.

Escola pobre para os pobres

Pesquisas mostram que um dos grandes problemas que colaboram para o analfabetismo no Brasil está ligado diretamente à pobreza. A educação, que é destinada ao todo, colabora para a segregação pois o ensino não é democrático. Sabe-se que os problemas da educação são diversos, porém é preciso dá ênfase na discriminação que existe dentro das escolas. Dentro da escola os alunos pobres são reprimidos. São vistos como estranhos e enquadrados num espaço físico e imaginário que não possibilitam a interação com os demais.

O cenário educacional classifica o aluno e sua família. Quando pertencente a classe social desfavorecida sua condição é apontada como fator responsável pelo desempenho negativo que vier a ter na escola, dessa forma, como se fosse inerente à sua condição social, suas dificuldades não são sanadas e vão se perpetuando em sua jornada escolar, levando aluno pobre à margem da escola e à margem da sociedade. Diante essa problemática o professor, que precisa dar conta de tantos outros alunos, com tantas outras dificuldades, às vezes se quer percebe que está promovendo dentro

da sala de aula a exclusão de um aluno baseado em sua condição social.

> [...] a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão *educação inclusiva)*, transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade e o ensino, pois enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

As políticas públicas não atendem a realidade desses alunos que vem da zona rural, das periferias, são crianças de pais agricultores que aprendem desde cedo a trabalhar para o sustento, crianças que usam transportes públicos sucateados, colocando suas vidas em risco, chegam às escolas com cheiro da fumaça do fogão a lenha e são recriminados por suas condições e necessidades, a escola é marcante na vida dessas crianças, a marca da discriminação e do abandono.

Imagina a quem não é dado o direito de ser alfabetizado, viver em uma sociedade em que as exigências tecnológicas tomam espaço, ou um simples anúncio em uma placa, um rótulo de um produto, um serviço de banco, uma carteira de motorista, tudo isso é direito de qualquer indivíduo, porém pra que isso aconteça é preciso não tirar o seu primeiro direito que é a alfabetização.

O direito à alfabetização

O objetivo desta pesquisa não é dar respostas imediatas, e sim compreender a alfabetização como um direito de todos e discutir como esse mesmo direito vem sendo negado dentro das escolas por meio do abandono e da exclusão. Ignorar as dificuldades do aluno é uma forma de colaborar com a exclusão. Dar prioridade aos alunos baseados em suas condições sociais é uma forma de elitizar o ensino, assim, mesmo que “todos” tenham acesso à escola, a educação que ela oferece não abrange esse todo, não se faz democrática.

> Alfabetizar para quê? Podemos continuar pensando em uma alfabetização rudimentar para alguns e sofisticada para outros? Como suscitar o direito à

> alfabetização ao lado de outros direitos primordiais? O direito à saúde significa, entre outras coisas, o direito de todo indivíduo a uma atenção médica atualizada, de acordo com os avanços científicos e técnicos dessa área profissional. O direito à alfabetização não pode significar menos que isso. (FERREIRO, 2011, p. 19)

Nas experiências como pibidiana foi possível ver de perto a negação do direito de aprender, que muitas vezes acontece sutilmente dentro das escolas. A menina abandonada na última cadeira na sala de aula que não recebe nenhum acompanhamento, por que segundo a professora ela já veio de outra turma. É um exemplo de como a negligência no processo de ensino pode acontecer. Às vezes a timidez da aluna não a permite participar, tirar dúvidas e estar integrada à aula. Percebendo este comportamento, cabe ao professor adotar alguma medida para que, aos poucos, esta aluna possa ser acolhida pelos demais. Aceitar e naturalizar a marginalização de um aluno dentro da sala de aula é falhar como professor.

Como exemplo de ação que visa integrar os alunos, a escola que foi objeto desta pesquisa iniciou um projeto intitulado: Sacola Viajante. Cada aluno recebe uma sacola com um caderno pra fazer a releitura de uma história infantil devendo ensaiar e apresentar para a turma. Mesmo aqueles mais tímidos, com a ajuda da escola, da família e acolhida dos colegas conseguiram ter um bom desempenho. Dessa forma, esse projeto além de ser uma estratégia para incentivar a leitura, oralidade, tem por objetivo criar um elo entre os alunos, escola e família.

Como participante do PIBID, que tem por objetivo integrar os licenciandos ao ambiente de atuação educacional, essa experiência mostrou que ao professor cabe a não desistência dos alunos que são colocados às margens por uma ideologia de escola e ensino. Todos são capazes de aprender e o papel do professor é adequar suas metodologias, pois cada tem suas especificidades e elas devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem.

Essa aluna teve o mesmo direito que os seus colegas de apresentar o seu conto de fada mesmo não sendo alfabetizada, foi gratificante ver o sorriso nos olhos dessa criança e pela primeira vez ela se sentiu como parte ativa daquela sala de aula, a leitura teve um sentido em sua vida.

> Pesquisas já demonstram que, enquanto as classes dominantes veem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a veem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida. (SOARES, 2005, p. 04)

Segundo Soares ao que parece, a leitura tem dois sentidos na sociedade, para os pobres como forma de sobrevivência, para os ricos ampliar os horizontes.

> [...] as condições sociais de acesso à leitura, em nossa sociedade capitalista, são diferenciadas: discriminam-se as camadas populares pelo reforço de sua concepção pragmática da leitura, a que se atribui apenas um ´´valor de produtividade``, enquanto, para as classes dominantes, ler é proposta de lazer e prazer, de enriquecimento cultural e ampliação de horizontes; supervaloriza-se um discurso escrito que legitima a ideologia das classes dominantes, expropriando as classes dominadas de seu próprio discurso; sonega-se às camadas populares e acesso à produção escrita, facilitando-o, porém, as classes favorecidas. (SOARES, 2005, p. 08)

O autor sugere que às crianças de classes populares a leitura é apenas um instrumento de aprendizagem. Ignoram que crianças, independente de sua classe social, devem ter na leitura, além de um caminho de aprendizado, uma fuga a realidade, um momento de prazer. A elas, a leitura é apresentada como algo obrigatório que merecem grande esforço para melhorar sua condição de vida. Já as crianças de classes privilegiadas não precisam se preocupar com suas condições financeiras, portanto a leitura lhes é apresentada para deleite.

> Crianças e pais das camadas populares veem a aprendizagem da leitura como um instrumento para obtenção de melhores condições de vida _ a leitura é avaliada em função de interesses utilitários. Já crianças e pais das classes favorecidas veem a leitura como mais uma alternativa de expressão, de comunicação, nunca como uma exigência do e para o mundo do trabalho. (SOARES, 2005, p. 05)

Numa sociedade globalizada que exige níveis básicos de conhecimentos, dois indivíduos em que um é alfabetizado e outro não, certamente as oportunidades que terão não serão as mesmas. Numa sociedade que não oferece equidade à educação e o sucesso ou não de um indivíduo é relacionado ao mérito, negar o direito a alfabetização é negar a cidadania.

A formação do professor alfabetizador

Como aluna do curso de pedagogia e pibidiana, foi perceptível o quão grande é a lacuna entre teoria e prática. Há uma exigência em aproximar o que se vê em sala de aula, no curso de pedagogia e o que exerce nas escolas, desde a direção ao professor em sala de aula. O perfil do professor que é ensinado não contempla a noção de realidade, de sociedade e público, como se existisse um único público a trabalhar (o rico, o branco). Portanto é preciso analisar e refletir na formação do professor alfabetizador, as facetas deste processo em formação, os problemas que permeiam o ensino aprendizado em todas suas esferas.

É comum ouvir nos corredores da universidade que alfabetizar é para quem gosta, é dom, é para quem leva jeito. Ouve-se muito entre os alunos que a última coisa que querem é sala de aula. Então onde se aprende a ser professor alfabetizador? Porque as aulas na formação de professores não conseguem alcançar o seu verdadeiro sentido? Porque o curso de pedagogia é visto por um ângulo opaco e sem valor? Como ensinar aquilo que não se aprende? Essas são perguntas que perambulam pelos corredores e que precisam de significados, é grande o número de alunos em formação de professor desmotivados, inseguros e que vão para o estágio alheio a esta função.

> A formação dos professores alfabetizadores precisa contemplar conhecimento sobre os processos pelos quais os alunos aprendem a ler e a escrever, as formas de intervenção, conteúdos e metodologias que podem ajudar o professor alfabetizador em seu trabalho diário com diferentes alunos. (SILVA, 2019, p. 42)

Nesse sentido é imprescindível à urgência de um comprometimento com o ensino da pedagogia, sobre isso é importante lembrar que o ato de ensinar necessita de um contato mais próximo da teoria com a prática, é fazer com que o ensino faça sentido na vida desse aluno, dá voz a esses menos favorecidos, mostrar que a educação é de fato para todos. O bom professor não fecha os olhos para exclusão que há nas escolas, pois são estes, os excluídos, que mais carecem de atenção.

> A formação do professor no âmbito do curso de pedagogia deve levar em consideração o perfil do alfabetizador. É importante compreender o processo de alfabetização como um percurso complexo que deve ser alvo de estudos e pesquisas fundamentadas. A formação precisa ser inicial, mas também continuada. Uma formação que leve em consideração os desafios enfrentados pelas crianças no processo de aprendizagem e pelos professores no desenvolvimento da sua prática pedagógica. (SILVA, 2019, p. 44)

Foi como pibidiana que essas análises motivaram o resultado desta pesquisa, aqui mostra o papel do professor observador, pesquisador, e o pibid trouxe essa oportunidade de experimentar a realidade de todo esse processo que é o aprender a ensinar. O caminho é árduo e requer qualidade na prática do processo de alfabetização.

Há uma pobreza de afetividade no perfil do professor, lidar com crianças no processo de alfabetização exige vontade construir valores, de respeitá-lo e não o subestimar sua capacidade. O perfil que é ensinado nas universidades se choca com a realidade da escola brasileira. Aos alunos são negados o direito da fala, as cadeiras são fixas no chão, a disciplina é absoluta, já é ensinado desde de cedo a memorização e a reprodução.

Desconsiderar a individualidade de cada aluno presente em sala de aula é uma forma lança-lo à margem. Considerando que cada um tem seu ritmo e suas dificuldades, ao uniformizar o método de ensino sem o flexionar conforme as necessidades é uma prática que, de antemão seleciona os que terão acesso a ele. Cada aluno traz consigo conhecimentos de mundo diferentes e culturas que devem ser respeitadas.

O que se vê dentro das escolas na qualidade de um bom professor, é aquele professor disciplinador, que o silêncio e a ordem são práticas insubstituíveis, as cadeiras enfileiradas, o grito é um instrumento do respeito, a infância se perde nos excessos de ´´tarefinhas`` tanto na sala como o que vai para casa, o excesso de cópias não dá espaço para o pensar e o produzir. A escola de fato produz analfabetos políticos, alunos incapazes de posicionar-se criticamente, pois foram ignorados e podados. Não desenvolveram o pensamento crítico, não conseguem atuar na sociedade, não desenvolve a cidadania.

Considerações Finais

Nessas condições a instituição não percebe a sua função social, não se atenta às desigualdades sociais que adentram os muros da escola, e ao invés de promover mudanças na vida dos alunos, apenas reproduzem e aprofundam as desigualdades. Normalizam uma realidade em que os alunos pobres são deixados de lado mesmo quando são os que mais necessitam de atenção.

A escola é lugar social, de interação, onde se aprende, além dos conhecimentos básicos de cada disciplina, conhecimentos éticos e morais. É na escola onde aprendemos nossos direitos e deveres. O acesso à educação plena é um desses direitos que precisam ser garantidos para além do papel.

O direito a educação vai para além do simples acesso ao prédio escolar. Quando os alunos frequentam a escola experimentando as mesmas discriminações vivenciadas na sociedade, sofrem as mesmas segregações, sentem na pele as mesmas exclusões, a escola não faz a diferença. A escola só reproduz todas as discriminações vivenciadas pelo individuo em sociedade que segrega para excluir.

Não é essa a escola que queremos para os nossos alunos, principalmente os mais pobres, que são os que precisam de escolas mais ricas em oportunidades e possibilidades de desenvolvimento. É necessário não naturalizar a exclusão e desumanização dentro da escola. Não é aceitável que alguns alunos aprendam e outros não. Que alguns se alfabetizam e outros não. É importante compreender e agir rumo a uma educação de fato inclusiva, que garanta a todos, inclusive aos mais pobres, um processo de alfabetização efetivo que lhe dê condições para o acesso a uma educação de qualidade com vistas na exercício da cidadania.

Agradecimentos

Agradeço a Universidade Estadual de Goiás por promover o VI Congresso de Ensino e Pesquisa da UEG - CEPE. Agradeço a UEG por me possibilitar participar do Pibid, e a Escola Municipal Professora Niedja de Souza Machado pela parceria no processo deformação docente e na minha acolhida no espaço escolar.

Referências

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem:** sair da mania do ensino para

comprometer-se com a aprendizagem do estudante. Campo Grande, MS: SED/MS, 2018a.

DEMO, Pedro. **Pobreza Política e Emancipação.** 2018b. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vTj9k2q3CA_SxGBcSZp5AdXeTw4PFG1hLmwi7GuTjqUoCsrSBNd1W7LVn9ivH3bAZX8ppTCNmUx5S3n/pub>. Acesso em 07 de Junho de 2019

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 25 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo. Editora Ática, 1994.

_____. **As condições sociais da leitura:** uma reflexão em contraponto. *In* ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). Leitura: Perspectivas interdisciplinares. 5 ed. Editora: Ática, 2005.

_____. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd - GT Alfabetização. Revista Brasileira de Educação, Poços de Caldas - MG, 2003.

SILVA, Luciana Nogueira da. Dom ou perfil para alfabetizar? Desafios e possibilidades para o trabalho docente. In: CAMPONES, Kelly Cristina (Orgs). **A interlocução de saberes na formação docente 1** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Julia Oliveira Pereira[1]*, Maria de Lurdes Nazário[2]

Av. Juscelino Kubitscheck, 146 - Jundiaí, Anápolis - GO, 75110-390

Resumo: Este escrito tem por finalidade relatar as primeiras experiências de iniciação à docência por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, realizado durante o primeiro semestre do ano de 2019. Além de relatos vivenciados no ambiente escolar, apresentará também relatos das reuniões de orientação e do grupo de estudo do programa. Serão expostos resultados dos estudos, das práticas e dos planos de aula e dos materiais didáticos elaborados pelos bolsistas, que foram desenvolvidos de acordo com a abordagem de ensino interacionista definida no Subprojeto de Letras de Língua Portuguesa do Pibid/UEG (CARVALHO, NAZÁRIO & OLIVEIRA, 2018*).*

Palavras-chave: Relatos. Ensino interacionista. Práticas desenvolvidas.

Introdução

Este escrito consiste em relatos de experiências vivenciadas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), especificamente no Subprojeto do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Goiás, iniciado no ano de 2018, em três Câmpus (Iporá, Quirinópolis e Anápolis) desta instituição.

O relato tratará de experiências realizadas no primeiro semestre de 2019 do Pibid desenvolvido pelo Campus de CSEH de Anápolis, no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Elias Chadud, escola estadual que oferece Educação para Jovens e Adultos.

[1] **(IC) juliashn7@gmail.com**
[2] **(PQ)**

O programa é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, conforme site da CAPES,tem por objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior de cursos de licenciatura para o ingresso na educação básica, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e básica, inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação para propor-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, com a finalidade de buscar formas para superar problemas que são identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o programa procura incentivar as escolas públicas mobilizando seus professores como coformadores de futuros docentes durante sua formação inicial.

Objetivos, abordagem e métodos

O Pibid de Letras do nosso Campus é composto por uma coordenadora de área da UEG (Maria de Lurdes Nazário) e uma professora supervisora, que é professora regente da escola (Magda Alves da Costa). No Subprojeto de Letras, a proposta é que docentes e discentes bolsistas da Universidade discutam, na própria Instituição, teorias e possíveis práticas para serem realizadas na escola. Desse modo, a coordenadora de área fica responsável pelas atividades do grupo, ou seja, fica com a função de reunir todos os participantes do Pibid em um dia da semana para propor discussões acerca das teorias linguísticas e ensino de língua portuguesa, produzir planos e materiais didáticos, dando orientação sobre a atuação dos bolsistas no projeto.

Em outro dia da semana, escolhido pelo bolsista, este vai para a escola executar as teorias e metodologias discutidas com o grupo. Os dois dias de desenvolvimento de atividades do Pibid consistem em 8 horas semanais para dedicação do bolsista ao programa, sendo fundamental o registro individual das atividades realizadas e observadas nas escolas em diário de campo, para futuro diagnóstico das práticas e seus resultados e outros planejamentos, além de ser fonte de dados para produção de texto acadêmico sobre a prática desenvolvida.

O enfoque principal do Plano de Atividades (NAZÁRIO, 2018) do Pibid de Letras – Língua Portuguesa do Campus de CSEH de Anápolis é a proposta de um ensino de língua numa abordagem sociointeracionista, com destaque em quatro habilidades essenciais na vida do aluno: fala, escuta, leitura e escrita (Antunes, 2003). Para isso, foram estudados alguns autores que fundamentaram estratégias de ensino voltadas a essas habilidades.

Nesse sentido, foram feitas diferentes leituras e estudos acerca de como propor aos alunos práticas de produção textual, correção dos textos e ensino de aspectos gramaticais, focalizando sempre o ensino de leitura, escuta, fala e escrita do aluno.

Como exemplo, uma das leituras feita pelo grupo do Pibid foi voltada às estratégias de leitura, a partir do estudo do texto “A formação do leitor competente” (s.a.), escrito por Maria de Jesus Valle. Devido ao fato de os alunos da EJA não estarem habituados ao ato de leitura, o grupo, com a orientação da coordenadora, buscou analisar estratégias que organizam o trabalho em sala de aula, pensando em práticas para antes, durante e depois da leitura, de modo que sejam compreendidos pelos alunos os conteúdos contidos no texto lido. Pensando no trabalho com tal habilidade, os textos eram escolhidos criteriosamente para que as temáticas e assuntos estivessem presentes no meio sociocultural dos alunos e, assim, desenvolvessem a compreensão e a interpretação de textos com o auxílio de seus próprios conhecimentos de mundo.

Outro tema bastante recorrente nas discussões do grupo foi acerca do ensino tradicional da Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, foram analisados criticamente os métodos atuais de ensino da Língua, sendo a maioria muito semelhante aos de épocas anteriores, ou seja, presos ao livro didático ou a apostilas com o ensino voltado principalmente às regras da gramática normativa. Sendo assim, foi possível perceber que há um conservadorismo desse ensino nas escolas, e na escola trabalhada, não foi diferente. O ensino de Língua Portuguesa ali é ainda normativista e classificatório, prendendo o aluno ao uso exclusivo de apostilas, com atividades de memorização de conteúdos e regras de gramática. Pensar em outro ensino, porém, não significa banir a gramática, ou seja, o conhecimento das normas que regem a língua materna (ZANINI, 1999, p. 84), mas significa sugerir outros meios de ensino que apresentem eficácia acerca do conhecimento da língua e seu uso.

Além do mais, o ensino conservador não tem conseguido desenvolver as habilidades de uso da língua por parte do aluno, limitando assim tanto este, quanto o professor. Com os estudos, compreendi que o ensino interacionista é o que melhor propõe desenvolvimento das habilidades linguísticas do estudante. Com a interação do professor e dos alunos, debatendo acerca da língua e do seu funcionamento nos textos e relacionando-a com o meio cultural e social de todos, serão mais bem assimilados o conhecimento de língua e linguagem e seus usos, mostrando aos alunos a diversidade que envolve a língua, sobretudo a Língua Portuguesa do Brasil, ao invés de trabalhar com os alunos que somente existe o certo e o errado.

Sendo assim, as aulas ministradas pelos pibidianos focaram em desconfigurar esse ensino tradicional, expondo as diversas possibilidades que a língua propõe, contextualizando no meio social dos alunos e sempre destacando a importância da interação entre professor e aluno em sala de aula para melhor compreensão do conteúdo.

Resultados e Discussão sobre minha participação no PIBID

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Elias Chadud é uma escola da EJA, e o perfil de cada aluno é bastante diversificado. Nas salas de aula havia adolescentes, adultos e idosos, e muitos com dificuldades um tanto específicas, como deficiências que limitavam as funções intelectuais do aluno, que demandavam acompanhamento individual por um profissional capacitado para ajudá-lo a acompanhar as aulas.

Como havia até muitos alunos nestas condições, não era possível ter alguém para acompanhar e orientar todos eles durante as aulas, consequentemente, muitos ficavam à deriva no momento das aulas, visto que também havia outros com dificuldades de aprendizado por terem ficado muito tempo sem estudar. Os professores regentes da escola não conseguiam realizar suas aulas e acompanhar individualmente cada aluno, até mesmo pelo pouco tempo de aula, pela formação docente não adequada para lidar com essa realidade dos alunos com deficiência intelectual ou, simplesmente, talvez, por desinteresse por parte desses profissionais.

O fato de ter tido alguns alunos com distúrbios intelectuais foi uma situação que me

chamou atenção na minha iniciação ao Pibid nessa escola, porque muitas das informações que eu tive sobre a situação dos estudantes da EJA eram mais voltadas às dificuldades de aprendizado por conta da idade dos alunos ou do período de tempo que ficaram sem estudar.

Apesar das complicações, a maioria dos alunos foi bem receptiva e compreensiva em relação ao fato de ser algo novo para mim, estando em sala de aula no papel de professora. Além disso, alguns alunos me incentivaram a me soltar mais e interagir, ao perceberem que minha timidez é muito persistente e atrapalha bastante quando preciso falar em público.

As reuniões de orientação e do grupo de estudo aconteciam uma vez por semana na UEG, e o objetivo era discutir maneiras eficientes de ensino-aprendizagem que atendessem à demanda do público da escola participante do programa. Assim, líamos e discutíamos diversos textos a respeito das concepções de ensino acerca da língua e linguagem e focávamos em metodologias que pudessem ser adequadas àquele contexto, com base em textos lidos e orientações da nossa coordenadora de área do subprojeto (ZANINI, 1999; ANTUNES, 2003; OCEM, 2006; PELANDRÉ & AGUIAR, 2009).

Então, sempre que começávamos a elaborar os materiais para as aulas, era analisado o seu propósito, a importância e a necessidade que teria para os alunos e como isso seria realizado. E se a proposta de material (plano de aula e material didático) feita por nós, pibidianos, não ficasse de acordo com o objetivo do projeto, refazíamos com a ajuda da orientadora, até que alcançasse o enfoque principal.

Apesar de toda análise durante a elaboração de atividades, algumas não conseguiam alcançar os objetivos elencados, como atividades de leitura que tinham como objetivo proporcionar aos alunos debates para que eles compartilhassem suas interpretações com toda a turma ou expusessem seus pontos de vista em relação à temática dos conteúdos. Como também nas aulas sobre redação, nas quais levávamos temas para serem discutidos antes da produção textual escrita. Entretanto, mesmo não alcançados alguns objetivos, era possível adequar a metodologia de acordo com as necessidades específicas de cada turma no dia da aula.

Nas aulas voltadas à oralidade e à escuta, o objetivo principal era que os alunos

interagissem, fazendo comentários e dando exemplos a partir de suas experiências ou vivências que condiziam com a temática da aula, do texto lido. Para isso, colocávamos a turma em círculo para fazermos uma roda de conversa, de modo mais descontraído e dar mais confiança aos alunos para falarem. No entanto, no início alguns alunos estranharam essas rodas de conversa e questionaram como poderiam estudar a língua portuguesa, debatendo juntamente com os outros colegas e os pibidianos, e compartilhando suas opiniões referentes ao tema discutido.

Por outro lado, foi percebida uma maior desenvoltura por parte de todos os alunos ali presentes. Ao contrário das aulas com apenas o professorar passando o conteúdo no quadro, com apenas um número inferior de alunos participando, nas aulas do Pibid, até mesmo os estudantes mais resistentes ao ato de se expressarem oralmente expuseram suas opiniões e se envolveram com a argumentação de todos por espontânea vontade. Isso foi algo bastante incentivador para nós, pois os temas que levávamos para as aulas geravam certa polêmica, como por exemplo, o preconceito linguístico, procurando reavaliar o senso comum a respeito da língua.

Para as aulas direcionadas às habilidades de leitura e escrita, os resultados foram menos satisfatórios. Foram trabalhados diferentes tipos de textos, os quais eram lidos e feitos comentários sobre a tipologia e seu gênero textual. Em seguida, fazíamos perguntas com enfoque na compreensão e interpretação. E quanto às produções textuais, trabalhamos com contos e redações escolares, só que era mais difícil atrair a atenção dos alunos para se envolverem com a atividade, pois alguns demoravam mais que o prazo estipulado para produzirem seus textos e outros nem mesmo chegavam a escrever nada.

Como quase sempre pedíamos que fizessem a reescrita de suas produções para que melhorassem aspectos linguísticos (uso do português padrão escrito) e textuais (como coesão e coerência), muitos ficavam desanimados em fazer a atividade, outros faziam de qualquer jeito somente para ganharem nota.Talvez isso tenha ocorrido por não estarem habituados com a prática trabalhar em cima de seus textos. Apesar disso, os alunos que tinham interesse em se dedicar às atividades e seguiam as orientações, conseguiam melhorar sua habilidade de escrita, e eles mesmos percebiam sua evolução comparando seus textos iniciais. Muitos alunos ficavam bastante contentes em serem

elogiados por estarem tendo progresso.

Observamos que estavam habituados a decorar regras e se preocuparem apenas com os problemas superficiais dos textos, geralmente apontados pelos professores regentes de língua portuguesa, e logo observaram que essa superficialidade gramatical do português padrão não era o único fator responsável para contribuir com um bom texto.

Minha participação no projeto resultou em vivências bastante diferenciadas do que eu estava acostumada. E isso foi muito bom para o meu desenvolvimento, me possibilitou enfrentar situações das quais eu fugiria se tivesse escolha, e como eu tinha me comprometido, inclusive comigo mesma, desistir não era uma opção.

Eu também queria mostrar para mim que era capaz de seguir na área da licenciatura e pude perceber ainda mais que é isso o que eu quero para o meu futuro. Sempre quis ser professora e, apesar das minhas dificuldades pessoais, tive a oportunidade de ter essa experiência e confirmar o que eu realmente queria enquanto fosse tempo. No entanto, ainda é ruim ter dificuldade em algo tão simples como falar em público, por conta do nervosismo ao ter que interagir com as pessoas.

Quando via os meus colegas tão habituados com isso e progredindo cada vez mais, eu me sentia que nem mesmo tinha saído do ponto inicial, me sentia para trás, e pensei muito em desistir, não somente do projeto, mas do curso também. Como dávamos as aulas em dupla, eu era a que falava menos e sentia muita vergonha até de ir para a sala de aula, e isso me prejudicou muito por não interagir com todos ao longo das discussões.

Sentia que eu estava atrapalhando e prejudicando a minha dupla e também os alunos. Era como se estar lá fosse uma perda de tempo, pois poderia ter sido bem mais proveitoso se eu tivesse me esforçado mais. Eu ouvi muitos comentários de que os graduandos mais calados e tímidos sempre acabavam desistindo ao chegar ao período de estágio, e eu não queria isso para mim. Foi muito desesperador ver que eu estava errando, mas não conseguia mudar isso.

Já a elaboração do material didático foi uma prática bem mais tranquila, embora fosse de certo modo complexo tirar da teoria aquilo que era o mais adequado para o ensino da língua e adequar os conteúdos conforme o perfil dos alunos da EJA. Fazer os

planos de aula era bem rigoroso e precisava estar bem detalhado, apresentando objetivos que fossem coerentes com a proposta de ensino do Subprojeto de Letras (CARVALHO, NAZÁRIO & OLIVEIRA, 2018).

A escola em si foi ótima para essa primeira experiência de docência. Foi receptiva e a professora regente das turmas, a supervisora do projeto, proporcionava a nós, bolsistas, liberdade para ministrar nossas aulas conforme as atividades previstas no Plano de Atividades (NAZÁRIO, 2018). Às vezes era preciso que a professora interferisse em nossas aulas para chamar atenção dos alunos em relação ao comportamento deles. A escola também realiza um bom trabalho a respeito da inclusão educacional de alunos com deficiências intelectuais, recebendo-os. No entanto, a necessidade de muitos destes alunos não é trabalhada, e eles são vistos como incapazes em muitos momentos.

Claro que há falta de recursos para investimentos na rede pública de ensino, mas o Pibid, por exemplo, busca mostrar que existem caminhos que possibilitam uma educação com um ensino melhor e produtivo. Entretanto, nem todos os profissionais da educação têm conhecimento ou seguem práticas novas para o ensino, dificultando assim o aprendizado dos alunos por ficarem sempre presos ao ensino tradicional.

A coordenação do projeto desde o início empenha-se para ampliar a visão dos futuros professores acerca dos problemas que são enfrentados no campo de ensino, para que consigam enfrentar esses obstáculos. Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções (FREIRE, 2014, p. 38). Desse modo, é preciso que o educador consiga refletir a realidade em que vive para transformar a educação com o seu trabalho.

Considerações Finais

O Pibid consiste em propostas de ensino que são fundamentais para alcançar um ensino de melhor qualidade e é uma ótima oportunidade para estudantes de licenciatura que ainda não têm experiência quanto à docência. Para que o programa obtenha resultados mais significantes, seria conveniente uma maior divulgação do projeto em toda a escola para que todos conheçam quais são os objetivos do programa, para que não desmereçam o trabalho que é realizado na escola pelos bolsistas, como rotulá-los

em inferiores ou incapazes de desenvolverem um bom trabalho em suas aulas, pelo fato de ainda não terem tantas experiências quanto professores com vários anos de atuação.

Além disso, por serem dois semestres de participação do bolsista no Pibid, por exemplo, depois de alguns meses de experiências adquiridas, seria conveniente que pelo menos uma vez ao mês cada bolsista pudesse ministrar aulas, sozinho, ao invés de em conjunto com os outros bolsistas, para desenvolver cada vez mais com essa prática e, posteriormente, ajudá-los no estágio.

Agradecimentos

A todos os envolvidos, muito obrigada.

Referências

CARVALHO, Marilda; NAZÁRIO, Maria de Lurdes; OLIVEIRA, Liliam. **Proposta do subprojeto de língua portuguesa para compor projeto institucional – PIBID/UEG/2018**. Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 24 jun, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martin. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

NAZÁRIO, Maria de Lurdes. **Plano de atividades do Pibid Letras**. Universidade Estadual de Goiás, CSSEH, Anápolis, 2018.

PIBID. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Fundação CAPES. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid/pibid>. Acesso em: 14 de set. de 2019

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos; AGUIAR, Paula Alves de. **Práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos.** Fórum Lingüístico, Florianópolis, v. 6, n. 2 (55-65), jul-dez, 2009.

SOUSA, Ivan Vale de. **Os gêneros textuais orais e escritos na educação de jovens**

e adultos. Revista do curso de Letras da UEPA, Belém, v. VI. n. 1, Jan-Jun, 2016.

VALLE, Maria de Jesus Omelas. **A formação do leitor competente**. Estratégias de Leitura. [*S. l.*], p. 1-28

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, [*S. l.*], 25 fev. 1999.

Saneamento básico e as relações CTSA

Susanna Herold Gonçalves[*1] (IC), Andrielle Freitas Rodrigues[2] (IC), Stephanie Fonseca Borges[3] (IC), Joaquim Matheu de Pina Leite[4] (IC), Nília Oliveira Santos Lacerda[5] (PQ).

**suheroldg@gmail.com*

[1,2,3,4,5] Universidade Estadual de Goiás Campus de Ciências Exatas e Tecnológicas – Henrique Santillo

Resumo: O presente trabalho foi desenvolvido por seis integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de Química Licenciatura da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus de Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo, por meio das relações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente (CTSA) foi proposto como tema o Saneamento Básico que teve como foco o tratamento de água e esgoto, como é realizado e quais os problemas que os esgotos mal destinados podiam ocasionar na sociedade. O objetivo do projeto é compreender sobre o saneamento básico, como é feito e suas relações CTSA. Utilizou como metodologia os três momentos pedagógicos: a) problematização inicial; b) organização do conhecimento; c) aplicação do conhecimento. Como auxílio, cada integrante do grupo estava responsável de realizar anotações de todo o ambiente escolar, desempenho dos alunos e dificuldades enfrentadas por eles, com isso foi preenchida a ficha de bordo online que foram utilizadas como análise no final do projeto. Como resultados, observamos a compreensão dos alunos sobre a química no cotidiano, além do entendimento e reflexão sobre os impactos ambientais causados por tratamento de esgoto mal feitos ou mal destinados e com os conhecimentos adquiridos, melhore não somente na disciplina, mas sim como cidadãos.

Palavras-chave: Saneamento básico. Educação CTSA. Pibid.

Introdução

O termo CT (ciências e tecnologia) foi formalizado devido ao crescimento generalizado do avanço cientifico e tecnológico em meados do século XX. Somente nas décadas de 1960 e 1970 a relação da ciência e tecnologia com a guerra, também a degradação ambiental, fez com que a sigla CT recebesse olhares mais críticos. A partir daí, a relação CT torna-se tema de debates políticos e então passou a ser desenvolvidos trabalhos e estudos sobre as relações Ciência, Tecnologia e Sociedade

(CTS) (AULER E BAZZO, 2001, p.1).

Somente na década de 1990 o movimento CTS foi reconhecimento no Brasil. Após muitas pesquisas e estudos serem desenvolvidos na área, alguns pesquisadores apontaram que as questões ambientais para o ser humano tinham uma importante relação com a ciência e a tecnologia, e então buscaram dar ênfase ao estudo destas questões na educação em ciências, com enfoque CTS. Nesse momento, surge então a sigla Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). O fato de introduzir o ambiente, na sigla, demonstra que vem aumentando a frequência de reações ao agravamento dos problemas socioambientais que nós, serem humanos, enfrentamos (SANTOS; VILCHES; BRITO, 2016).

Diante dos avanços tecnológicos, nos deparamos com certas consequências desencadeadas na natureza, tais como mudanças ambientais, culturais, sociais, e de fatores econômicos. Assim, a educação CTSA objetivas práticas educativas como uma forma de vincular os conhecimentos científicos à tecnologia e à sociedade, estabelecendo uma reflexão crítica ao cotidiano. Essa perspectiva busca a compreensão das interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA), associando o ensino de conceitos à problematização desses temas. Ou seja, a Educação CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) enfatiza as consequências ambientais; que busca desenvolver o senso crítico nos alunos; e assim esses possam participar ativamente das tomadas de decisão no seu meio social (SANTOS; SCHENETZLER, 2014).

1.1 A abordagem da temática saneamento básico numa perspectiva CTSA

O movimento das relações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente (CTSA) tem contribuído no ensino de ciências e tecnologia, fazendo com que tenhamos uma reflexão crítica. Portanto é importante trabalhar com a educação CTS, assim esperamos que os alunos saibam relacionar o seu cotidiano com o conteúdo adquiridos em sala.

O projeto aborda o tema Saneamento Básico, esse tema foi escolhido, após as

reuniões com sua orientadora e supervisora, e da observação da sala. No dia da observação os alunos estavam estudando métodos de separação de mistura, assim escolhemos esse tema, pois se trata de uma temática atual, que podemos trabalhar a educação CTSA e é um assunto que os alunos já tiveram acesso. A partir dessa escolha focamos na problemática do tratamento de água e esgoto, como é realizado e quais os problemas que os esgotos mal destinados podem ocasionar na sociedade. No momento final desenvolvemos um protótipo com os principais procedimentos do tratamento da água (Floculação, Decantação, Filtração, Correção de pH).

O presente trabalho foi proveniente de um projeto do Pibid realizado na Universidade Estadual de Goiás. O propósito deste trabalho constitui-se em explorar uma problemática relativa ao contexto dos estudantes por meio do tema o Saneamento Básico que teve como foco nas etapas do tratamento de água, e que a pesquisa possa contribuir com a vida dos estudantes.

Sendo assim, utilizamos como base os pressupostos teórico-metodológicos da Educação CTSA, os conceitos científicos dos processos de separação de misturas, os problemas ambientais ocasionamos com a falta de saneamento básico, e, a partir de nossas inquietações iniciais, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: é possível compreender o que é saneamento básico, como é feito esse processo, trabalhando com suas relações CTSA? E a partir desse problema de pesquisa temos como objetivo analisar as percepções de alunos e bolsistas sobre os processos de saneamento básico, com foco no tratamento de água, para entender e conhecer seus processos e as relações CTSA envolvidas, além disso, discutir sobre as contribuições desse projeto para formação inicial dos bolsistas.

Percurso Metodológico

O presente trabalho foi desenvolvido por seis integrantes do Pibid de Química Licenciatura UEG em um Centro Educacional de Jovens e Adultos em Anápolis-Goiás, com uma turma de 20 alunos do 1° ano do ensino médio, no período noturno. A

metodologia desse projeto foi dividida em onze encontros em que as aulas foram baseadas nos três momentos pedagógicos (Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento), como mostra no quadro 1. (MUENCHEN 2010).

A problematização inicial é o momento que os alunos, a partir de uma discussão sobre situações do cotidiano relacionados ao tema são desafiados a expor suas opiniões, a fim de que o professor possa conhecer o posicionamento dos alunos referente ao tema em questão. (MUENCHEN 2010 p.200). Na turma a problematização foi feita com perguntas instigando a curiosidade dos educandos, para que eles possam compreender os problemas relacionados ao tema e expor sua opinião sobre o assunto proporcionando um diálogo entre alunos e professores. Nessa etapa, foram trabalhados vídeos e perguntas com o intuito de que o aluno entrasse em contato com situações desafiadoras do seu dia a dia e assim gerar debates e reflexões sobre a temática.

A organização do conhecimento é o momento em que sob a orientação do professor são estudadas as problemáticas, ou seja, as perguntas feitas na problematização inicial foram esclarecidas e resolvidas. (MUENCHEN 2010 p.200). Para organizar o conhecimento dos alunos foi utilizado a reprodução de vídeos, apresentação de PowerPoint, questionários relacionados ao saneamento básico e também uma aula experimental sobre os processos de separação de misturas presentes no tratamento de água e esgoto e após isso foi desenvolvida uma discussão com base nesta observação, proporcionando a eles um melhor entendimento e compreensão.

E por fim, a aplicação do conhecimento é o momento em que se destina a desenvolver sistematicamente o entendimento do aluno, para analisar e interpretar tanto as situações introdutórias que determinaram seu estudo quanto outras que não estejam ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento. (MUENCHEN 2010 p.200). Neste momento foi necessária uma maior participação dos alunos, em que estes tiveram que pensar, elaborar e confeccionar protótipos do sistema de tratamento de água, para que colocassem em prática tudo que foi apresentado a eles durante as aulas. Os protótipos foram expostos para todos

os alunos em um evento da escola campo do Pibid, em praça pública para a sociedade e também na I Mostra Científica do curso de Química Licenciatura na Universidade Estadual de Goiás.

Quadro 1. Descrição das atividades e as observações realizadas pelos bolsistas baseadas na metodologia dos três momentos pedagógicos.

	Atividades realizadas	**Observações realizadas pelos bolsistas**
Problematização inicial	**Saneamento básico e impactos na sociedade:** Foi feito perguntas investigativas a fim de saber qual o conhecimento dos alunos sobre o tema e apresentação de vídeo sobre os impactos causados na sociedade pela ausência do saneamento para despertar a curiosidade dos mesmos.	Neste primeiro momento observamos que os alunos não tinham muito conhecimento sobre o tema. No entanto com a apresentação do vídeo mostraram muito interesse sobre a temática, por entender os problemas que podem ser causados com falta do saneamento básico.
Organização do conhecimento	**Aula experimental: métodos de separação usados no tratamento de água:** foi apresentado o funcionamento dos métodos de separação envolvidos no tratamento de água, a partir da aula experimental. **Etapas do tratamento de água e esgoto: processos e impactos socioambientais:** Foi explicado como funciona todas etapas do processo de tratamento de água e esgoto. E também foi feito demonstrações a partir de vídeos de problemas socioambientais que está próximo da gente. **Orientações gerais para a confecção dos protótipos:** Explicação sobre como seria confeccionado os protótipos. **Confecção dos protótipos:** Foram confeccionados quatro protótipos de processos de tratamento da água.	Na aula experimental os alunos foram bastante participativos, um dos alunos assemelhou o processo de decantação com um procedimento que ele realiza na oficina onde ele trabalha. No encontro seguinte com a explicação dos processos do tratamento de água e esgoto, os alunos conseguiram compreender com mais facilidade cada etapa, devido a aula experimental. Nas orientações para confecção dos protótipos os alunos ficaram um pouco receosos mas se empenharam bastante para confecciona-los.
Aplicação do conhecimento	**Pibid no parque – exposição dos projetos temáticos das equipes:** A exposição foi feita somente pelos bolsistas com o intuito de divulgar os projetos para a comunidade. **Culminância:** Foi realizada em um evento na escola campo, em que os alunos apresentaram seus protótipos para os alunos e professores de toda a escola.	A exposição no parque foi muito gratificante, muitas pessoas se interessaram pelo nosso trabalho. Na culminância alguns alunos ficaram nervosos, outros tiveram total segurança para apresentar seus protótipos. Foi possível observar nestas apresentações que os alunos compreenderam o que foi passado à eles.

A construção de dados foi realizada por meio de gravações de áudio, fotos, atividades dialogadas em sala, anotações no caderno de bordo. Utilizamos um questionário final online com os alunos. As gravações de áudio e fotos foram coletadas para que seja possível observar a postura e a participação dos alunos durante os encontros. O caderno de bordo é uma forma de deixar registrado a descrição de como foi cada encontro. As atividades dialogadas durantes as aulas foram uma forma de avaliar a participação dos alunos, e de quanto eles compreenderam sobre o assunto que foi trabalhado.

Resultados e Discussão

O Projeto foi feito em 11 encontros sendo um deles a culminância. No primeiro encontro assistimos uma aula na sala do 1º ano “D”, possibilitando assim fazer um diagnóstico e observações sobre a turma. No segundo encontro houve uma roda de conversa, com perguntas para os alunos responderem, sobre seus conhecimentos e proximidade com laboratórios de química, após isso apresentamos as principais vidrarias, mostrando uma a uma. Por fim falamos como se comportar em um laboratório, e como seria o comportamento exigido deles durante nossos encontros que envolvessem experimentos.

No terceiro encontro tivemos uma aula de saneamento básico e impactos na sociedade. Começamos a aula com alguns questionamentos: Vocês sabem para onde vai o esgoto da sua casa? Vocês sabem o que é o saneamento básico? Como ele é feito em Anápolis? Em quais regiões ele não chega? E assim, apresentamos um vídeo para aprofundar a discussão sobre as questões problematizadas e os assuntos abordados no vídeo. Como curiosidade, utilizamos uma reportagem sobre o índice de domicílios com e sem saneamento básico em Anápolis. E por fim apresentamos o tema do projeto, fazendo um “contrato pedagógico” com os alunos.

O quarto encontro foi aula experimental sobre métodos de separação usados no tratamento de água. Organizamos a sala em 4 grupos, e cada grupo realizou um

procedimento supervisionado por um pibidiano. Os métodos de separação utilizados na aula foram: Filtração, Decantação com solução aquosa e decantação de líquidos, Floculação. Encerramos a aula com questões de aprofundamento como: Qual a importância da utilização de métodos de separação de substancia para os químicos? Explique quais são as etapas de tratamento da água e de esgoto. Nessas etapas de tratamento indique todos os processos que envolvem os métodos de separação de mistura.

No quinto encontro falamos sobre as etapas do tratamento de água e esgoto: processos e impactos socioambientais. Utilizando slides em PowerPoint, mostramos como é feito cada etapa desses processos, finalizamos a aula discutindo sobre problemas socioambientais, como as enchentes recentes e próximas da nossa cidade, utilizando imagens e vídeos. Orientamos os alunos para a confecção dos protótipos, no sexto encontro. Primeiro apresentamos a proposta do projeto final. Dividimos a turma em equipes, e os alunos escolheram um Pibidiano para liderar cada equipe, e assim, cada equipe discutiu sobre as primeiras ideias sobre o protótipo a ser confeccionado.

Sétimo, preparação para a confecção dos protótipos. Cada equipe fez uma roda com seu respectivo líder. Assim fizeram um esboço do protótipo, definindo os materiais a serem utilizados na confecção, definimos o procedimento a ser realizado. E cada aluno ficou responsável de levar um material. No oitavo encontro colocamos todas as ideias em prática, montando cada etapa do tratamento da água que vai conter no protótipo, e por último reunimos todas.

Aplicamos um questionário online no nono encontro. Os questionários continham sete perguntas, foram aplicados nos tabletes emprestados pelo Lipec, a todos os alunos presentes no dia em questão. Orientamos os alunos ao responderem o questionário, mas deixando eles responderem por conta própria. Porém, ao avaliarmos as respostas dos alunos, percebemos que eles estavam muitos dispersos no dia, já com a finalização dos trabalhos escolares. Julgamos então que não teriam sido tão proveitosas a respostas, e por conta disso não iremos utilizar elas nos nossos resultados.

No penúltimo encontro orientamos os alunos para apresentação para a

culminância, e fizemos uma entrevista com os alunos, para que tenhamos uma ideia geral do resultado do projeto.

"Pibid no parque", esse dia foi de relevância, pois todos os subgrupos de alunos do Pibid foram fazer uma partilha dos seus projetos, expondo os projetos de cada equipe em meio público. Foi escolhido uma praça, para que o projeto tenha uma boa visibilidade. Nesse dia foram apenas os pibidianos, sem os alunos dos colégios campo. O intuito dessa primeira experiência de levar os resultados dos projetos a uma praça era de demonstrar para a sociedade o que fazemos, e a importância de cada um dos temas trabalhados.

Na culminância do colégio campo os alunos apresentaram os seus protótipos, falando de todas as etapas escolhidas, baseando nos assuntos discutidos durante os encontros dos projetos. Foi a finalização, em que toda a escola teve visão do que tinha sido trabalhado.

Ao final dos encontros realizamos uma entrevista estruturada, com sete alunos, proporcionando a nós, pibidianos, uma análise do projeto e sua contribuição para os alunos participantes do mesmo.

Com as respostas obtidas, notamos que o projeto contribui consideravelmente para que os alunos conhecessem o tratamento da água, o qual muitos citam que não sabiam como funcionava. Na resposta de um aluno X "Aprendi sobre a água, sobre o tratamento, sabendo como funciona as etapas do tratamento. Que é muito importante por causa da saúde" podemos perceber que além de compreender sobre o tratamento da água, ele aprendeu como funciona cada etapa do mesmo, e ainda relacionou a importância da água tratada com a saúde, o que nos permite avaliar que ele não apenas compreendeu o âmbito ambiental do nosso tema, mas também o social.

Ao examinarmos o quadro a cima, observamos que a maioria dos alunos procuraram uma resposta sucinta, simples e direta sobre a contribuição do projeto.

Assim, temos respostas diferenciadas, como uma melhor elaborada como a do aluno A, e uma que não contribui muito para nossa análise, como a do aluno D.

Quando perguntado "comente sobre outras observações importantes que você percebeu durante ou no final do desenvolvimento do projeto" pudemos analisar a resposta do aluno Y "tive como observação importante: o compromisso de começar algo e terminar com responsabilidade, por que irei transmitir para outras pessoas os exemplos que aprendi para que elas tenha consciência de como que e feito o tratamento de água e esgoto e de como prevenir e evitar gasto, e eu aprendi muito em começar um trabalho e terminar com dedicação e focalizei e aprendi através dele" e notar que nosso projeto contribuiu para que houvesse uma mudança de consciência desse por parte dele, sobre começar e terminar com responsabilidade os trabalhos propostos, e dedicar a realização do mesmo.

Por meio das respostas obtidas com a pergunta final "o que foi o projeto para você em uma palavra", percebemos que o projeto contribuiu de forma positiva para cada aluno, mesmo eles usando termos diferentes para referenciar ao mesmo, como "aprendizado", "excelente", "conhecimento". E com isso concluímos que eles gostaram do projeto, e que adquiriram conhecimento sobre o assunto ao mesmo tempo. Acreditamos que os três momentos pedagógicos: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento de Muechen (2010) foram fundamentais para alcançarmos nossos resultados satisfatórios e atingir em partes o nosso objetivo, conseguindo responder o nosso problema de pesquisa, afirmando que o uso da educação CTSA ajudou os alunos compreender o tema saneamento básico.

Considerações Finais

É valido ressaltar que durante o projeto houve alguns desafios enfrentados pela equipe. Por exemplo, a turma trabalhada, por ser de 1° ano, estava vendo suas primeiras aulas de química ainda, era o primeiro contato deles com a disciplina. Mas, procuramos utilizar das melhores metodologias para atrai-los e despertador desde agora o interesse desses alunos pela disciplina.

Com a realização do projeto, percebemos a relevância e importância de

trabalhar o tema Saneamento Básico, com suporte no tratamento da água e suas respectivas etapas, numa perspectiva CTSA, uma vez que dessa forma podemos possibilitar aos alunos uma compreensão de questões do seu cotidiano. Concluímos que com o projeto finalizado, os alunos tiveram uma reflexão sobre a importância do saneamento básico em suas vidas.

Aprendemos como é importância trabalhar com os três momentos pedagógicos, pois notamos que em cada etapa houve um aprofundamento do aprendizado. A utilização desta metodologia propiciou uma participação dos alunos durante os encontros, desde a apresentação do tema até a conclusão do projeto. A utilização de vídeos, questões de aprofundamento, experimentação, discussão, proporcionou maior interatividade e participação da sala.

A nós, pibidianos, o projeto trouxe uma nova perspectiva sobre nossa futura profissão. Essa nova experiência nos permite olhar para o ensino de química com outros olhos, percebendo o quão importante e indispensável é a realização de projetos temáticos CTSA, como este, durante as futuras aulas que iremos ministrar. Logo, notamos que aulas não se resumem somente em aulas expositivas convencionais, podemos utilizar de outras estratégias e recursos a partir, por exemplo, do desenvolvimento de projetos pautados nos pressupostos da Educação CTSA, que permitem um trabalho sensibilização os alunos para que, ao mesmo tempo, aprendam e também tenham mudanças de percepções.

Referências

AULER, D.; BAZZO, W. A. **Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro**. Ciência & Educação, Bauru, v. 7, n. 1, p.1-13, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132001000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 mar.2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132001000100001.

VAZ C. R. FAGUNDES A. B. PINHEIRO N. A. M. O Surgimento da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na Educação: Uma Revisão 2009. Disponível em: http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/1%20CTS/CTS_Artigo8.pdf

PINHEIRO, N; SILVEIRA, R; BAZZO, W. **Ciência, tecnologia e sociedade: a**

relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. Ciência & Educação, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132007000100005. Acesso em: 30 mar. 2019.

PINTO, L.S; VERMELHO, D.S.C.S. Um panorama do enfoque CTS no ensino de ciências na educação básica no Brasil. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em:< http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1186-1.pdf> Acesso em: 10 mai. 2019.

SANTOS, D.A; VILCHES, A.P; BRITO, L. P. **Importância Concedida à CTSA e Sustentabilidade em Revistas de Investigações Científicas Educacionais no Brasil e Espanha**. Indagatio Didáctica, 2016, v. 8, n. 1, p. 1809-1820, 2016b.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: Compromisso com a cidadania.** 4ª Edição, Ijuí: Editora UNIJUI, 2014.

ZANOTTO, L.R; SILVEIRA, F.C.M.R; SAUER, E. **Ensino de conceitos químicos em um enfoque CTS a partir de saberes populares.** Ciênc. educ. (Bauru). 2016, vol.22, n.3, pp.727-740. ISSN 1516-7313. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132016000300727&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em; 10 mai.2019.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: Um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis. Universidade federal de Santa Catarina. 2010. 213p.

VIVER A APRENDIZAGEM DOCENTE: UMA TEORIZAÇÃO SOBRE A PRÁTICA DE SE TORNAR PROFESSORA NO PIBID

Melânia Pedro Alves (Estudante – Pibid)*
Marleide Batista de Souza (Estudante – Pibid)
melalves207@gmail.com

UEG – Câmpus Campos Belos

Resumo: O presente trabalho versa sobre experiências pedagógicas construídas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid. Este artigo objetiva abordar as observações e realizações no âmbito do Subprojeto do Pibid Pedagogia/câmpus Campos Belos desenvolvido na escola municipal Professora Niedja de Sousa Machado visando compreender e realizar de forma mais aprimorada a prática docente. A prática docente é prática e teoria no processo de aprender ser professor. Além das reflexões sobre a prática docente vivenciada e registrada, também é uma reflexão sobre algumas práticas presentes no mundo da educação. Como embasamento teórico foi utilizado Albino e Maganha (2014), Corso e Corso (2006), Delmondez e Nascimento (2016) e Freire (2006)**.** Os resultados desse trabalho permitem entender o funcionamento da prática docente, a diversidade educacional do alunado, a dinâmica da sala de aula, bem como os processos escolares preparando assim o aluno do curso de pedagogia para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Docência. Pibid. Literatura Infantil. Licenciatura. Escola.

Introdução

O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) auxilia de forma intensa e significativa a formação acadêmica do futuro professor, uma vez que o contato com uma turma antes de chegar ao momento do Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental diminui a insegurança que os discentes das licenciaturas costumam ter nesse período.

Devido à rotatividade de professores contratos na escola municipal Professora Niedja de Sousa Machado, local em que há um ano atuamos por meio do subprojeto Pibid Pedagogia/câmpus Campos Belos, até o presente momento, acompanhei a prática docente de quatro professoras que me ensinaram de forma direta e indireta várias estratégias de ensino e maneiras de lidar com os alunos. Tais relações enriquecem a minha formação docente, e se acrescenta a minha caminhada como formas de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem que posso estar experimentando na minha atuação, de modo a selecionar metodologias que melhor se encaixe nas mais diversas situações de docência que vivencio.

Ademais, trato também sobre a maneira, como lidamos com as leituras

literárias na escola, sob orientação das professoras da Educação Básica, da professora supervisora do Pibid e da coordenadora de área do Subprojeto. O artigo é resultado do registro das experiências vivenciadas, das apresentações teatrais de textos literários, das relações entre professoras e coordenadoras pedagógicas da escola, dos momentos de planejamento da prática pedagógica e da docência desenvolvida na escola.

Resultados e Discussão

1. A importância do Pibid na formação do professor

O Pibid insere com antecedência o discente do ensino superior, no meio escolar, para que tenha a oportunidade de ver de perto a rotina de uma escola, mais especificamente de uma determinada turma. Nessa experiência, em que o aluno bolsista acompanha o professor no exercício da docência e o ritmo de aprendizagem de cada aluno da Educação Básica, buscando sempre auxiliá-los em seus impasses, o aluno vai se tornando professor.

> O Pibid objetiva introduzir o licenciando no espaço escolar, para que ele possa compreender seu cotidiano e aprender a lidar com outras situações além da sala de aula, desenvolvendo projetos de caráter inovador, aprofundando e valorizando a articulação dos diferentes níveis, com vistas a uma visão global, conjunta e que contemple toda complexidade desta conquista. (ALBINO; MAGANHA, 2019, p. 104)

Esse pré-contato com o âmbito escolar tem me auxiliado, como universitária em licenciatura a compreender o espaço em que irei atuar na docência. Neste sentido, atuar como pibidiana melhora a formação docente, pois ao desenvolver atividades tais como apresentação de peças teatrais, ler contos originais, confeccionar materiais para serem usados nas dramatizações, acompanhar o cotidiano da sala de aula, adquiro experiência e desenvolvo várias habilidades relacionadas à docência.

Ao participar do PIBID, tive contato com estudantes de diversas classes sociais, culturas e com diferentes personalidades, o que me possibilitou a percepção de que vou trabalhar com pessoas diferentes na sala de aula. Portanto é imprescindível uma constante atualização dos métodos e técnicas para melhor atendê-los.

> A reflexão que se propõe é a de se pensar como o sujeito professor/ a constitui sua própria experiência de subjetivação a partir de componentes situados nas práticas sociais e educativas nas quais está imerso. É preciso salientar que o espaço social em que atua profissionalmente tanto abrange os sentidos subjetivos gerados no próprio contexto escolar, quanto integra aqueles advindos de outros cenários sociais mais amplos, como os relacionados à diferença cultural. (DELMONDEZ; NASCIMENTO, 2016, p. 115)

Outro aspecto importante é o acompanhamento do planejamento do professor. Isso me auxilia a acompanhar a rotina da semana e compreender a rotina da semana e compreender melhor cada etapa da aula. “O Pibid propõe que o licenciando passe a ter uma formação mais sólida, uma vez que se torna mais evidente a correlação entre teoria e prática.” (ALBINO; MAGANHA, 2019, p. 104). Durante minhas observações da turma que acompanhei percebi que a atuação do professor não precisa se basear numa técnica padrão, pelo contrário, cada professor adequa seu planejamento às necessidades específicas de sua turma.

2. Experiência com diferentes professoras

Tive o prazer de acompanhar quatro professoras até agora e cada uma me ajudou de uma forma diferente a visualizar a prática docente de vários ângulos. À princípio me sentia confusa e insegura por tantas trocas de professoras, porém, logo percebi que podia aprender muito com cada uma.

> O sujeito professor/a constitui-se a partir de uma produção viva de si ao entrar em contato com o outro, atribuindo um sentido singular às suas experiências. E, assim, a “subjetivação” realiza-se como processo por meio de práticas e técnicas de si, em que se constitui a partir de si mesmo e da relação com a alteridade. (DELMONDEZ; NASCIMENTO, 2016, p. 119)

A primeira professora que acompanhei foi a Fabrícia, do primeiro ano do Ensino Fundamental no ano de 2018. Com ela tive a oportunidade de acompanhar várias apresentações de um projeto intitulado **Sacola Viajante**: atividade em que os alunos fantasiados de algum personagem de contos de fadas, contavam uma história previamente escolhida pela professora e ensaiada pelo estudante em casa.

O projeto incentiva e desenvolve a oralidade das crianças, como também as ajudam a diminuir a timidez. Contribui para o aumento do interesse dos alunos pela literatura, pois o empréstimo de livros para cada um apresentar em um determinado dia da semana, os colocam em contato direto com o livro literário.

Ao fim do projeto, a professora organiza a apresentação dos alunos, dentre elas: Chapeuzinho Vermelho, Dona Baratinha, Patinho Feio e os Três Porquinhos. No mês da Consciência Negra, juntamente com a professora e a turma montamos um cartaz em que cada aluno gravava com as mãos embebidas em tinta na cartolina que a consciência não é apenas negra, mas de todos em geral. Foi um momento de importante reflexão e conscientização sobre o preconceito racial na escola, e associação entre as teorias discutidas na universidade e as teorias e práticas vivenciadas na escola.

> Na formação do professor que hoje se pretende buscar, a importância da efetivação da relação teoria e prática é reconhecida como fator preponderante para a construção do conhecimento e como via de aproximação entre a realidade das práticas educativas de nossas escolas e a teoria adquirida e construída no seu processo formativo. Em tese, a união indissociável de teoria e prática deve permear toda a ação docente para desenvolver prática pedagógica mais concreta e significativa junto aos alunos. (ALBINO; MAGANHA, 2019, p. 109)

A segunda professora que acompanhei, foi a Reigiane no início do ano letivo de 2019. Uma pessoa essencialmente tímida, porém, dedicada à sua atuação e muito envolvida com a turma. Ela me mostrou que nem sempre preciso realizar coisas mirabolantes para dar uma boa aula ou realizar um bom evento. O mais importante é a dedicação e o desejo de realizar bem as coisas e isso ela se esforçava a fazer. Rosana, a terceira docente, tentava chamar a atenção para emocional da criança. Uma de suas técnicas marcante é a leitura compartilhada. Essa abordagem ajuda o aluno no desenvolvimento da leitura, permite a participação de todos e melhora a atenção dos alunos, uma vez que, é necessário o foco de cada um para conseguir acompanhar a leitura do colega.

Finalmente, a professora que acompanho no momento, Maria. Ela é uma professora que tem o domínio da sala, assim eles se concentram melhor e entendem bem o que estão lendo. Isso os ajudou a evoluir muito, portanto, os pais

elogiam muito a atuação da professora e dizem ter percebido certa melhora em seus filhos. Percebo com isso que a disciplina contribui para o desenvolvimento de uma boa aula e consequentemente dos alunos.

Cury, escritor de muitas obras voltadas para a educação faz a seguinte declaração poética sobre a postura emocional do professor em sala de aula:

> Bons professores falam com a voz, professores fascinantes falam com os olhos. Bons professores são didáticos, professores fascinantes vão além. Possuem sensibilidade para falar ao coração dos seus alunos. [...] Fale com uma voz que expresse emoção. Mude de tonalidade enquanto fala. Assim, você cativará a emoção, estimulará a concentração e aliviará a SPA dos seus alunos. Eles desacelerarão seus pensamentos e viajarão no mundo das suas ideias. (CURY, 2003, p.64)

Cada professora que acompanhei a prática pedagógica aprendi muito. Nenhuma passou por mim sem me ensinar algo. A rotina da sala de aula, os desafios da gestão da sala, os momentos de leituras, todas me fez refletir sobre a minha formação e atuação docente.

3. Leitura e dramatização de contos de fadas clássicos

Desde a primeira vez que o grupo do Subprojeto: Pibid Pedagogia/câmpus Campos Belos reuniu-se para decidir os dias, horários e professoras que acompanharíamos em que cada escola, a professora coordenadora de área apresentou o tema do nosso subprojeto, a saber: a literatura infantil e suas contribuições na formação docente. Inicialmente descobrimos que os contos que conhecíamos não eram exatamente os originais, mas adaptações dos originais, ou seja, releituras ao público à que se destinavam e aos interesses do autor que a reescrevia.

> Os compiladores tradicionais, como Perrault, as adaptaram à linguagem de seu tempo. Podemos dizer que houve - e haverá – repetidos momentos de reciclagem, em que velhas narrativas se atualizam em novas linguagens. Uma história não necessariamente supera a outra, muitas vezes, podem proliferar versões ou tramas inspiradas umas nas outras. (CORSO; CORSO, 2006, p. 35).

Sobre os contos de fadas em suas versões clássicas, Corso e Corso (2006, p.

162) enfatizam “essas histórias são encantadoras, seguem fazendo-nos pensar e exercem um poder de subjetivação, ou seja, contribuem para que quem as escute elabore problemas e cresça. Além disso, enquanto certas histórias nascem e morrem, os contos de fadas parecem desafiar o tempo.” (CORSO; CORSO, 2006, p. 162). As histórias por nós estudadas foram os contos clássicos compilados por Perrault e pelos irmãos Grimm. Fomos orientadas a lerem os clássicos a partir dessas leituras decidimos sobre adaptações que não comprometessem as mensagens contidas nas histórias tradicionais.

> O sucesso de uma obra se nutre tanto do seu valor intrínseco, ou seja, de sua arquitetura convincente, personagens ricos e de ser uma história bem contada, quanto do momento oportuno em que chega ao público. Cada obra tem o seu momento e reflete não só as múltiplas faces dos mesmos arquétipos dos heróis, mas a possibilidade de ser entendida em sua época. Portanto, um sucesso é o cruzamento perfeito da boa história encontrando um público que sente que ela lhe fala de seu tempo, de suas angústias, do que ele tem pendente para resolver. (CORSO; CORSO, 2011, p. 303)

Além de ler os contos, nós os apresentamos em formato teatral na escola em que atuamos no caso o Niedja. Isso me possibilitou ter uma visão melhor de como se passou a história. Nas nossas peças teatrais não passamos apenas o sentido literal da história, mas buscamos passar uma mensagem pedagógica. Por exemplo, na dramatização de Branca de Neve, quem a representou foi uma colega negra nossa, algo que causou expressivo impacto nos alunos, tanto positivamente quanto negativamente. Porém, no término foi feita uma reflexão a respeito das versões contemporâneas.

O hábito de leitura pode nos trazer diversos benefícios, como a melhora do vocabulário e da interpretação, além do aprimoramento da escrita. Quem lê, consequentemente tem um pensamento mais crítico e reflexivo da sua realidade. Sem dúvida, um considerável desafio para os professores é ensinar a leitura para os alunos, não apenas em entender o que determinado texto diz, mas principalmente, ajudá-los a desenvolver o hábito de ler por prazer e não como uma obrigação.

Neste sentido, a prática de leitura na escola municipal Professora Niedja de Souza Machado em que atuamos como pididianas, se apresenta em vários formatos. A **Sacola Viajante**, em que o professor empresta um livro para o aluno ler

em casa juntamente com sua família para depois apresentar para a turma é um projeto adotado por quase todas as turmas da escola. Esse projeto além de encantar pais e filhos, desenvolve o gosto da criança pela leitura de obras literárias e aproxima os pais dos projetos desenvolvidos na escola, o que é muito importante no progresso dos alunos.

Outro momento importante destinado a leitura é a acolhida, um momento introdutório da aula em que um grupo de alunos, organizados para cada dia da semana, leem para a turma textos escolhidos por eles mesmos. Ou seja, o grupo de terça-feira composto por cinco alunos, fica responsável pela leitura inicial. Cada aluno já sabe o seu dia, então escolhe um texto e faz a leitura para a turma.

Todas essas atividades de leitura contribuem para a formação do aluno da Educação Básica, mas também para o professor em formação. Nós pibidianas aprendemos pela vivência com as leituras na escola e aquelas que são desenvolvidas sob a orientação da coordenação de área. Uma oportunidade de aprender enquanto se ensina.

> Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vive versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (FREIRE, 2011, p. 26)

Em uma experiência de leitura em sala, levei um pequeno livreto intitulado “Rumpelstiltskin” dos Irmãos Grimm, procurei ler gesticulando e expressando o enredo com emoção. Senti que isso prendeu a atenção das crianças e também mostrei a maior parte das cenas ilustradas no livro para elas que ficaram maravilhadas com a história. À medida que contava, eu fazia algumas paradas e perguntava às crianças pontos altos da narrativa, ao final, perguntei o que entenderam do texto e percebi que eles gostaram muito da história, pois fixaram bem as informações principais.

O uso de emoção e autêntica expressividade ao contar histórias podem cativar a atenção das crianças e propiciar uma melhor escuta por parte da plateia. As crianças podem ser estimuladas a visualizar a cena daquela história, como se passou, quem eram as personagens. Desse modo, elas podem “viajar” em sua

imaginação enquanto ouvem o contador.

Dependendo de como a história é contada marca a vida da criança, pois é uma oportunidade de se sentir maravilhado ao lembrar da forma como ouviu a história. Por isso, a boa preparação por parte do professor é essencial antes de contar uma história, ou ler um livro. O professor precisa antes de tudo analisar seu acervo de obras literárias e selecionar aquela que mais interessa a turma no momento. Precisa estudá-la para não ficar perdido durante a leitura e saber responder aos questionamentos de seus alunos, pois antes de cobrar de seu aluno a leitura o professor precisa ser um leitor assíduo.

O professor ainda pode sugerir leituras para seus alunos para serem lidos durante as férias, pois mesmo não indo à escola nesse período, ele não se distanciará do ritmo de estudos e poderá aproveitar momentos de tranquilidade para aprofundar-se em uma boa obra literária ou em qualquer livro, revista, gibi ou jornal que lhe chame a atenção.

4. O futuro incerto do Pibid: o fim de um sonho bom?

Com as crises financeiras enfrentadas pelo país e as posturas ideológicas do atual governo, muitos gastos estão sendo evitados. Ao meu ver, não se trata de gastos, mas investimentos no meio educacional, o entanto, na visão desses gestores, investimentos na educação são gastos que devem ser evitados nesse período, o que inclui as bolsas universitárias.

> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) anunciou nesta segunda-feira (dia 02 de Setembro de 2019) o corte de 5.613 bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado no Brasil a partir deste mês. É o terceiro comunicado do tipo neste ano. Ao todo, a Capes vai deixar de oferecer cerca de 11 mil bolsas e não serão aceitos novos pesquisadores neste ano. (CARVALHO, 2019, p. 01)

Os cortes também afetam o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), responsável pelas pesquisas ligadas ao Ministério da Ciência. É menos investimento na Educação Superior, na pesquisa, no desenvolvimento e divulgação do conhecimento científico. Ainda segundo a reportagem assinada por

Letícia Carvalho no site do G1 Globo Educação, o Ministério da Educação (MEC) divulgou a perda no orçamento prevista para o ano de 2020 é de 9%.

No cenário deste, o Pibid que já vinha sendo ameaçado desde 2017, tem o seu futuro muito incerto. Na realidade, não temos certeza que receberemos as cinco bolsas restante referente ao Edital Capes n.7/2018. Todas essas perspectivas negativas os trazem a memória os versos da música “Pibid um sonho azul” de Ewelter Rocha, que é o hino do programa, um pedido para que o governo não acabe como esse espaço de aprendizagem mútua.

É como um sonho que não queremos que acabe. A escola, os alunos, a universidade, os bolsistas, não queremos acordar desse sonho bom. Diante disso, vejo a importância de aproveitar bem todas as oportunidades de aprendizagem e prática que esse programa está me possibilitando. Me sinto privilegiada de fazer parte dessa bolsa. Vou levar muito do que tenho aprendido em toda minha vida na minha bagagem acadêmica e no meu conhecimento.

Considerações Finais

Diante do exposto, notei a importância que o PIBID tem na vida do docente em processo de formação, pois possibilita ter contato antecipado com os alunos de determinada classe, antes mesmo do estágio. Tais oportunidades nos deixam mais tranquilos e dispostos a enfrentar os medos e ansiedades que envolvem a atuação docente em sala de aula.

A formação no âmbito do Pibid possibilita ao docente aprimorar seus métodos e sua visão sobre a educação do país de modo geral permitir lidar com antecedência com alunos de diferentes etnias, classes sociais, personalidades, etc. A diversidade que compõe a escola, tanto no que se refere aos alunos quanto às práticas são elementos de aprendizagem docente.

Além de apreender a realidade de uma sala de aula, o cotidiano e os processos escolares, nós pibidianas temos sempre a oportunidade de aprimorar nossas técnicas e habilidades de ensino e aprendizagem e o nosso conhecimento acerca do conteúdo a ser desenvolvido em cada disciplina em sala de aula, não só ao acompanhar a professora, mas ao exercer a docência em determinada turma quando há necessidade.

Assim, o Pibid é uma excelente iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação docente. Assim, ao inserir o discente das licenciaturas no contexto das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas na escola, sob o acompanhamento de uma docente experiente no exercício profissional na Educação Básica articulando às orientações recebidas na sala de aula da universidade.

Agradecimentos

Agradecemos a Universidade Estadual de Goiás por promover o VI Congresso de Ensino e Pesquisa da UEG - CEPE, evento que valoriza a pesquisa e as demais produções voltadas para o ensino e extensão, possibilitando a socialização e troca de experiências. Agradecemos aos colegas que fazem parte do Projeto de Extensão: "Um conto sobre os contos de fadas: literatura fantástica na escola" cadastrado na Plataforma Pegasus. Agradecemos à Coordenação Institucional da Universidade Estadual de Goiás e a Escola Municipal Professora Niedja de Souza Machado por nos apoiar de desenvolver um processo rico processo formativo docente.

Referências

ALBINO, Sandra Maria; MAGANHA, Josiane Geremias. **As contribuições do PIBID ao processo de formação inicial de professores.** Revista do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEPAE/UFG, Polyphonía, v. 25/1, 2014.

CARVALHO, Letícia. **Educação:** Capes corta 5.613 bolsas a partir deste mês e prevê economia de R$ 544 milhões em 4 anos. G1 Globo, 2019. Disponível em:< https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/02/capes-deixa-de-oferecer-5613-bolsas-a-partir-deste-mes-e-preve-economia-de-r-544-milhoes-em-4-anos.ghtml>. Acesso e 08 de Setembro de 2019.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã:** psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artemed, 2006.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **A psicanálise na Terra do Nunca:** ensaios sobre a fantasia. Porto Alegre: Penso, 2011.

CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes, professores fascinantes.** Rio de janeiro: Sextante, 2003.

DELMONDEZ, Polianne; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Sujeitos da diversidade. In: PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto; SOARES, Silvia Lúcia; BOTELHO DA COSTA, Cléria; LONGO, Clerismar Aparecido; SOUSA, Francisco Lopes de (orgs**). Educação e diversidade cultural.** Brasília: Paralelo 15, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO PIBID: TONAR-SE PROFESSOR NO CHÃO DA ESCOLA

Marleide Batista de Souza
batistamarleide40@gmail.com

UEG – Câmpus Campos Belos

Resumo: O presente texto tem por objetivo relatar experiências vividas no PIBID, com projeto de Literatura infantil desenvolvido na Escola Municipal Niedja de Souza Machado, com início das atividades em agosto de 2018. O mesmo apresenta reflexões de práticas desenvolvidas e situações vividas no interior da sala de aula da instituição com o objetivo de colaborar com a elevação no padrão de qualidade na formação do professor. Para mim, como bolsista do programa a experiência foi e continua sendo muito importante, pois tem me possibilitado participar do processo de ensino aprendizagem em sala de aula juntamente com a professora regente, o que torna possível a troca de conhecimentos e a oportunidade de articular teoria e prática. Para a elaboração desse artigo, fez se necessário o estudo de alguns teóricos que discutem a formação do docente, tais como: Durkheim (2008), Ferreiro (2001), Ferreiro (2010), Nascimento (2009). As reflexões aqui realizadas possibilitam a pensar na importância do Pibid na formação docente.

Palavras-chave: Professor. Experiência. PIBID.

Introdução

O processo de ensino aprendizagem vem sendo discutido ao longo dos anos, discutem-se métodos, metodologias, materiais de apoio, currículo, leis e nos últimos tempos tem se discutido algo muito importante, a formação do docente. Alguns profissionais mesmo tendo passado pelo período de graduação assumem a função de alfabetizador sem muito êxito, e diante disso surgem os questionamentos sobre o que faltou durante o processo de formação.

Ensino e aprendizagem são dois conceitos que necessitam andar juntos, nesse sentido o professor em formação deve ser completo e desenvolver uma didática que permita ensinar de forma que sua clientela seja capaz de aprender. NO entanto existem algumas lacunas nesse processo, mas, o principal é a experiência vivida na rotina de uma instituição escola, experiência essa que vai muito além do estágio, que já é parte obrigatória na grade dos cursos de licenciatura.

É necessário que nós, professores em formação tenhamos a oportunidade de vivenciar a rotina desse processo para construir nosso conhecimento com base nessa interação e dessa forma ter uma formação mais completa, pois o modelo de educar ganha novos formatos, temos que estar preparados para formar cidadãos do

século XXI, o que exige um novo modo de pensar o processo, e a melhor forma de reestruturar esse processo é fazendo parte dele durante o período de formação.

Resultados e Discussão

1. Experiências vividas como pibidiana

A vivência do processo de ensino aprendizagem através do PIBID permite que estudantes dos cursos de licenciatura tenham o contato com a sala de aula durante o processo de formação, oportunizando o acompanhamento dos professores regentes no desempenho de suas atividades como docentes, possibilitando assim, que futuros professores vivenciem a rotina de uma escola, promovendo a integração ente educação superior e educação básica, de forma que o futuro professor conheça o processo de perto e tenha uma formação mais completa.

> O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. (AZZ, PIMENTA, 1995, p. 43)

Segundo Dourado; Oliveira (2009, p.04) “É importante desenvolver uma análise articulada dos diferentes aspectos que interferem no processo de construção de uma escola de qualidade, sem perder de vista a concepção de homem e de sociedade que se almeja construir.” Segundo Dourado; Oliveira (2009, p.02) “A educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.”. Dessa forma a qualidade educacional precisa de contar com fatores externos, que vão além do pedagógico.

A formação inicial e continuada do professor deve ser garantida, a relação da sociedade com a escola deve ser incentivada, bem como as relações entre aluno, o financiamento público, a oferta de um ensino de qualidade que supere as desigualdades, a estrutura física e a qualidade do ambiente educacional e o engajamento da comunidade escolar são exemplos e aspecto que contribuem para que haja uma educação de qualidade para todos.

Ingressei no PIBID cursando o quarto semestre do curso de licenciatura plena

em Pedagogia da UEG Câmpus Campos Belos, desde então passei a compor o grupo que desenvolve um projeto de literatura infantil na Escola Municipal Niedja. Apesar de desenvolvermos um projeto de literatura, passamos também a atuar em sala de aula com os professores regentes, desde então comecei a vivenciar diversas experiências, que futuramente vão fazer parte de toda minha formação.

Estar inserida em uma escola é desafiador, ter a oportunidade de aprender a teoria e colocá-la em prática de imediato. Essa vivencia nos permite ter um olhar ampliado sobre os diferentes aspectos que constituem a instituição e o docente no desempenho de suas funções e a partir disso adquirir um saber experiencial. A prática docente até então era algo desconhecido para mim e meu interesse ao ingressar no PIBID era justamente ter uma formação completa, buscando me tornar uma alfabetizadora com excelência no exercício da docência.

2. O chão da escola

Ao pisar no chão da escola, senti certo receio, pois, de início nada era como pensava, fui trabalhar na sala do segundo ano, a professora regente da turma era a professora Rosa, me surpreendi com sua calma, ela falava baixo e era sempre simpática, mas na hora de ensinar tinha domínio na sala, conseguia manter os 24 alunos em silencio durante a explicação, essa professora tinha um currículo muito bom, anos de prática na educação infantil, além disso, preocupava-se com sua formação continuada, logo entendi que tinha muito a aprender com ela.

Vivenciar a rotina da escola era surpreendente, percebi que o processo de ensino aprendizagem vai muito além de todas aquelas teorias que aprendi. O exercício da docência exige que o professor reflita no campo teórico sobre suas ações desenvolvidas, suas atividades, adquirido a práxis a partir do trabalho desenvolvido de forma construtiva e criativa.

> O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas depende de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática. (AZZ, PIMENTA, 1995, p.46)

A escola possui uma política interna bem elaborada, a equipe é comprometida

com o desenvolvimento da mesma, mas, ainda assim, em determinados momentos, por se tratar de uma escola pública, passa por dificuldades. Percebi que, os pais dos alunos dessa escola são bem presentes, buscam e deixam seus filhos para as aulas, participam das reuniões e eventos da escola, isso é muito positivo para o desenvolvimento das crianças e o bom andamento da instituição. Em algumas ocasiões notei que as professoras solicitavam que determinados pais comparecessem a escola para falarem de alguma situação envolvendo determinados alunos, e por incrível que pareça, raramente um pai não comparecia, notei que o bom andamento da escola se dava pela soma desses fatores.

O nível de aprendizagem da escola Niedja é o mais elevado do município e é referência em educação pública infantil no município de Campos Belos, isso faz com que a maioria dos pais da cidade tente matricular seus filhos nessa instituição, porém, a direção da escola adota uma política de mapeamento, dessa forma prioriza os alunos do setor. Por ficar em uma área da cidade onde predominam as famílias de classe média e alta, a escola tem como maioria dos alunos pertencentes a classe mais favorecida, não que não receba alunos de famílias carentes, também existem na escola, porém em menor número.

Ao acompanhar a rotina da escola, percebi o empenho da diretora, que sempre ressaltava a importância do relacionamento família escola, e defendia um tratamento igualitário aos alunos, mantendo assim uma convivência harmoniosa entre o corpo docente e os alunos.

A turma na qual trabalhei tinha algumas peculiaridades, dos vinte e quatro alunos em sala somente quatro eram meninas, exatamente por esse motivo era uma turma bem agitada, pois os meninos eram bem inquietos, contudo, um fato me chamou atenção, a aluna Izabel possuía uma deficiência, uma alteração genética na face que a tornara diferente das demais crianças, além disso, possuía um déficit cognitivo, devido a isso as coleguinhas não socializavam com ela, e surpreendentemente as meninas da turma a rejeitavam.

Passei a observar o comportamento das colegas, que a hostilizavam até na fila do banheiro, o curioso era que o preconceito por parte das meninas era manifestado por todas, enquanto alguns meninos agiam totalmente diferentes,

brincavam com a Izabel sem nenhum problema. Falamos sobre o bullying em diversas aulas na faculdade, mas na sala de aula nem sempre é fácil diagnosticar esse tipo de comportamento, e uma vez diagnosticado também não é fácil resolver, pude ver isso de perto.

A reação das meninas com a Izabel de fato me chamou a atenção e me comoveu, a menina tinha características de pertencer a uma família carente, estava sempre limpa e penteada, porém, usava roupas simples, as vezes até de tamanho desproporcional para sua idade, trazia pouco material e sempre comia o lanche da escola, as colegas de turma sorriam e faziam chacotas por esses motivos, algumas vezes mostravam o lanche trazido de casa como forma de humilhar a menina, e em certa ocasião ouvi quando uma colega reuniu todas as outras e as presentearam com pulseiras para que não se aproximassem de Izabel no recreio, fiquei assustada com tamanha crueldade, me senti na obrigação de intervir, chamei as alunas e disse o quanto eu tinha achado desumano aquela atitude, depois fui até a professora regente e relatei o ocorrido.

A professora por sua vez as repreenderam e levou o caso até a direção da escola, que por sua vez conversou com os pais das crianças envolvidas, mas, sabíamos que infelizmente não seria suficiente. Izabel por sua vez, não revidava as ofensas, mas estava sempre retraída, na sala falava pouco e muito baixo, acredito que essa situação vai marcar a vida dessa criança para sempre.

3. Refexões sobre o ensinar e aprender no contexto do Pibid

Percebi a dificuldade na prática da inclusão, tudo muito bonito no papel, mas infelizmente na prática é muito diferente. Ainda existe um abismo entre teoria e prática, ao meu ver essa inclusão nas escolas públicas é ainda algo muito distante, é uma verdadeira tarefa de Sísifo. Considerando que as verbas são insuficientes, professores de apoio em número reduzido e esses poucos professores de apoio em sua maioria não possuem formação para trabalhar com essas crianças deficientes, recebem menos que os outros professores na maioria dos casos e ainda tem o agravante da falta de material, falta de sala de recursos adequada dentre muitos

outros problemas.

Ao atuar na sala de aula com a turma do segundo ano tive diversas dificuldades, pois as crianças eram ainda muito pequenas e cada uma desenvolvia no seu ritmo, cada uma com sua particularidade, não cabia a mim ter só domínio do conteúdo, mas também tinha que dominar uma metodologia que envolvesse essas crianças, e, logo eu entendi isso.

Em certa ocasião, assumi a sala de aula sozinha, a professora me entregou seu plano de aula pronto, porém, para minha surpresa tive dificuldades para prender a atenção dos alunos, em determinado momento percebi que não daria conta daquela turma se não fosse firme com os alunos, nessa hora, meio que em desespero me lembrei de algo que a professora fazia, peguei um pincel vermelho e comecei anotar o nome daqueles alunos que estavam em pé, e repeti a fala que ouvira diversas vezes da professora: „Todos que estivem com o nome no quadro estão sem recreio!”Pronto, a correria cessou e o silencio reinou na sala.

Foi tão engraçado, que para mim aquele foi um gesto de desespero mesmo, mas para eles, naquele momento eu me impus, e depois desse dia, descobri que o pincel vermelho tinha super poderes, passei a usá-lo sempre que necessário, e descobri ali, naquele momento, naquela sala, que respeito em sala de aula, não se impõe, se conquista, afinal dali em diante passaram a me obedecer na sala.

> O professor, responsável direto pelo cotidiano da sala de aula, apresenta-se, então, como mais ou menos qualificado para exercer sua função, com maior ou menor autonomia e controle sobre seu processo de trabalho. Qualificado é o professor que possui conhecimento e o saber pedagógico e tem compromisso com o processo de ensino aprendizagem. (AZZ; PIMENTA, 1995, p. 56)

Em outro momento estava ajudando a professora regente no reforço da leitura, quando chamei o aluno João, percebi que ele não sabia ler, fiquei surpresa, porque ele copiava a tarefa do quadro sem pedir ajuda e sua caligrafia era totalmente legível, então consegui entender o que os professores chamavam de alunos copistas, o João de fato era copista, fazia o próprio nome com a plaquinha da chamada em cima da mesa. A partir desse dia comecei a observar que ele copiava a tarefa do quadro, mas, não respondia, e não respondia porque não sabia ler.

Começamos trabalhar com o João reforço de leitura e escrita, porém, percebi

que ele tinha muita dificuldade em aprender, acredito que pelo fato dele copiar tudo que era proposto, provavelmente por algum tempo esse fato pode ter passado despercebido. Adotamos diversas estratégias para ajudar o João, e aí fiz outra descoberta, o processo de ensino aprendizagem é lento, e as vezes experimentamos o sabor amargo da decepção, por falta de experiência queremos resultados espetaculares em pouco tempo, mas no processo de alfabetização temos que entender que se trata de um processo de construção do conhecimento, não é fácil e não é rápido, mas quando entendemos isso e passamos a valorizar as pequenas conquistas é um processo que nos enche de orgulho. Segundo Ferreiro;

> [...] Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognocente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO, 2010, p. 41)

Para alfabetizar uma criança é necessário que antes de qualquer coisa, aprendamos a respeita - lá como individuo em fase de construção, nesse processo de alfabetização não temos como impor aos alunos regras e imposições para que eles desenvolvam no nosso tempo e da forma que queremos, precisamos respeitar cada caso, pois, cada um possui suas particularidades, e o processo de construção do conhecimento vai ocorrer para cada um de forma exclusiva. Ser professor da educação infantil é saber reconhecer cada fase da criança, compreendendo o esforço de cada um e saber mediar às relações de forma que possibilite cada um construir de forma sistemática seu próprio conhecimento.

> Progredir alfabetização adentro não é uma jornada tranquila. Encontram-se muitos altos e baixos nesse caminho, cujos significados precisam ser compreendidos .Como qualquer outro conhecimento no domínio cognitivo, é uma aventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter ansiedade sob controle. (FERREIRO, 2001)

Durante o semestre que passei no segundo ano, vivenciei inúmeras experiências interessantes, como o caso do menino Lucas, ele era uma criança extremamente esperta, mas estava sempre muito agitado, falava alto, não gostava

de ficar sentado e queria monopolizar a atenção da sala, mas, Lucas tinha um problema que preocupava, ele mentia muito, se machucava caindo dizia que tinha sido o colega, achava um material perdido dizia que a mãe havia comprado e de vez em quando chegava na sala com histórias mirabolantes.

Era um aluno muito criativo e adorava ler, ele não gostava de livros que não tinham “letras” como ele mesmo dizia, “tia esse livro só tem figuras, não gosto, é sem graça...”, mas pensei que ele inventava tanta coisa, provavelmente iria ser um bom contador de histórias, era criativo demais pra não explorar essa criatividade e comecei trabalhar isso com ele, comecei pedindo sugestões, dizendo a ele que eu adorava aqueles livros, mas precisava de ajuda para imaginar novas aventuras, e ele no início ficou meio desinteressado, mas logo tomou gosto, quando era dia da leitura ele corria na frente pegava dois livros, um sempre era só com gravuras, vinha na minha direção dizendo que tinha um livro para me ajudar a imaginar.

Durante todo o semestre ele se mostrou muito interessado pelas histórias, porém, continuava com o problema das mentiras, apesar disso ser muito trabalhado em sala e muita conversa sobre o assunto ele não melhorou, aparentemente ele desenvolvia esse problema em casa, era reflexo das suas relações familiares, mas infelizmente, esse caso me mostrou que alguns problemas estão além dos domínios da escola e por mais que queremos, não conseguimos sanar.

Para Durkheim;

> [...] Uma vez adquirido algum hábito, elas se mantém mais fiéis a ele do que ao adulto. Depois de ter repetido várias vezes a mesma ação, ela sente a necessidade de realizá-la sempre da mesma maneira; a mais sutil variação lhe parece odiosa. Sabemos bem que, uma vez estabelecida sua rotina, esta se torna sagrada e inviolável para a criança. Ela faz com que até mesmo a mania mais impertinente seja alçada a categoria de um costume. (DURKHEIM, 2008, p. 138)

Contudo, posso afirmar que todas as experiências vividas no interior da escola Niedja, foram e continuam sendo de suma importância para meu aprendizado, pois tornou possível fazer reflexões a prática desenvolvida no processo de ensino aprendizagem realizada dentro da instituição e a partir desses conhecimentos pude fazer uma análise crítica das práticas durante o estágio que realizei na escola de educação infantil “Jardins”. Tratando se de outro público, e

outra realidade, diante de um novo cenário, foi possível ter conhecimento do que ocorre em uma escola onde a clientela é na sua maioria pertencente a classe menos favorecida, por estar localizada em uma região periférica a realidade que presenciei, é outra.

Os alunos são bem pequenos, tem idade entre 0 e 6 anos, e alguns alunos fazem parte de famílias desestruturadas. Depois de ouvir relatos da coordenação, tomei conhecimento de diversos alunos que passavam por problemas variados, que infelizmente, fugiam ao domínio da escola. Durante esse período, convivi com crianças que viviam em situação de extrema pobreza, chegavam à escola com fome, sem materiais e dependiam exclusivamente, durante aquele período do apoio da instituição. Em outros casos também pude observar outros problemas, como agressão, abusos e abandono por parte de familiares que também não tinham estrutura alguma, e presenciei a escola se posicionar em cada caso.

Considerações Finais

Fiquei por um período curto na escola “Jardins”, mas notei que cada escola possui suas particularidades, os problemas existem em todas, porém, as que se encontram em bairros menos favorecidos, recebem menos assistência, considerando as problemáticas que existem em maior demanda. Acredito que ter estagiado em uma instituição tão diferente da escola que atuo como Pibidiana foi muito bom, pois a experiência do PIBID, me possibilitou olhar de forma mais crítica e conseguir a partir dessa comparação, entender melhor o processo de ensino aprendizagem como um todo.

Ao assumir a regência, observei que o processo de alfabetização está diretamente ligado a condição social da criança, e o sucesso ou o fracasso escolar consequentemente, também. Para aprender Geografia, Ciências, História, Matemática é necessário estar alfabetizado. Para atuar na sociedade é necessário ser alfabetizado.

Contudo, ainda estou adquirindo experiências no PIBID, mas, algo que tenho certeza, é que não existe um manual pronto de como ser um bom professor, porém, o programa traz a oportunidade ao bolsista, que ao adentrar a sala de aula leva consigo uma espécie de bagagem teórica e tem a oportunidade de colocar esse

conhecimento em prática, articulando e aprimorando esses saberes no processo de ensino aprendizagem o que leva a um amadurecimento do acadêmico resultando na formação de um profissional de qualidade.

O diferencial em oportunizar essa vivencia ao professor em formação, é que além de ajudar os alunos da escola onde o PIBID é desenvolvido, os professores em formação também aprendem cada dia mais e a escola pública receberá professores com uma formação mais completa. Acredito que a experiência que estou vivendo como Pibidiana, tem contribuído cada dia mais para que me destaque no exercício da docência, permitindo uma melhor qualificação assim como uma futura atuação profissional de sucesso.

Agradecimentos

Agradeço a Universidade Estadual de Goiás por promover o VI Congresso de Ensino e Pesquisa da UEG - CEPE, evento que valoriza a pesquisa e as demais produções voltadas para o ensino e extensão, possibilitando a socialização e troca de experiências. Agradeço aos colegas e a professora coordenadora do Projeto de Extensão: “Um conto sobre os contos de fadas: literatura fantástica na escola” cadastrado na Plataforma Pegasus. Agradeço a UEG por possibilitar a participação no Pibid/ Prvid, e a Escola Municipal Professora Niedja de Souza Machado pela parceria na formação.

Referências

AZZI, Sandra; PIMENTA, Selma Garrido. **Da autonomia negada à autonomia possível** - trabalho docente na escola pública capitalista: um estudo a partir da sala de aula. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. **A qualidade da educação**: perspectivas e desafios. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral.** Tradução de Raquel Weiss**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo.** Tradução de Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2001,136 p.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, Campos... [et. AL.]; PIMENTA, Selma Garrido (organização). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIVÊNCIAS NO PIBID: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DA EJA

Ályka Nascimento dos Santos (IC)*[1], Maria de Lurdes Nazário (PQ)[2], alykamahara@hotmail.com

Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Avenida Juscelino Kubitscheck, nº 146, Bairro Jundiaí, Anápolis – GO, 75110-390. Universidade Estadual de Goiás, Br 153 Quadra Área Km 99, Anápolis - GO, 75132-903.

Resumo: O objetivo desse texto é relatar as experiências vividas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG. Os estudos e orientações realizados nos levaram a aprimorar e reconstruir concepções de linguagem/língua que foram estabelecidas ao longo do tempo. Tal experiência nos permitiu também compreender de modo significativo o ambiente ao nosso redor, ao fazermos reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem no contexto da escola campo do Pibid.

Palavras-chave: Vivências. Ensino. Língua Portuguesa. Abordagem Sociointeracionista.

Introdução

O objetivo desse texto é relatar as experiências vividas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG. Aqui, apresentamos as atividades que nós bolsistas desenvolvemos na área de Língua Portuguesa, ao longo de um semestre no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Elias Chadud (Anápolis). Essas práticas foram desenvolvidas sob a orientação da professora Maria de Lurdes Nazário (UEG) e da professora regente da escola Magda Alves Costa.

O PIBID é um programa promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o objetivo de incentivar a formação inicial e continuada de profissionais do nível básico, envolvendo estudantes dos Cursos de Licenciatura das Universidades Públicas nas escolas da Educação Básica sob a supervisão de professores da Universidade e Escola Pública. A finalidade principal

do PIBID é enaltecer a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. O Programa é uma experiência antecipada com o intuito de formação à docência (Fundação CAPES, 2008).

A intenção do Subprojeto de Letras/Língua Portuguesa da UEG (desenvolvido em três Campus da UEG em Goiás – em Anápolis, Iporá e Quirinópolis) é inserir os discentes à realidade diária do contexto escolar da rede pública de ensino. Por conseguinte, abrir espaço para esses sujeitos criarem oportunidades de ação, reflexão e ação sobre os conteúdos de ensino da disciplina de língua portuguesa, participando de experiências pedagógicas e de práticas docentes significativas, capazes de superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa (CARVALHO, NAZÁRIO & OLIVEIRA, 2018).

Experiências e aprendizados do grupo de orientação e estudo

Nos encontros do grupo de orientação e estudo que aconteceram todas as sextas-feiras na UEG, desenvolvemos ideias com base nos textos de Antunes (2003) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), pensando nos processos de ensino e aprendizagem necessários a partir das demandas das escolas-campo, estabelecemos relação entre teoria e prática no ensino da língua portuguesa, englobando o trabalho com fala, escuta, leitura e escrita numa visão sociointeracionista (ANTUNES, 2003; OCEM, 2006).

As leituras de Madeira (2005) nos possibilitaram, enquanto pibidianos, compreender um pouco mais sobre as crenças e as concepções dos professores sobre o ensino de gramática na educação básica. Desta forma, compreender nossas concepções e crenças e como pensamos o ensino para nossos alunos é de extrema importância.

Debatemos sobre o quanto ainda vemos a língua como sistema, como regras a serem ensinadas na escola. O texto *Por que a escola não ensina gramática assim?* de Bortoni-Ricardo (2014), trouxe à tona também discussão muito pertinente a respeito do nosso próprio questionamento sobre o ensino da gramática.

Percebemos em nossas leituras que muitas de nossas noções de ensino de língua são ultrapassadas e que existem métodos para a construção de práticas de ensino que hoje são muito mais eficazes e trazem um melhor resulta*do.* Bagno (2000, p. 87), por exemplo, argumenta que "A gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa".

Com base nisso, percebemos que a escola necessita incentivar o aluno a refletir sobre o papel que a língua desempenha na sociedade como um todo, na sua comunidade e, principalmente, no dia a dia dos alunos. Para realmente contribuirmos com uma formação linguística mais eficaz, devemos perceber que o processo de ensino-aprendizagem precisa envolver diálogo e criação de instrumentos que possibilitem ao aluno aprender a utilizar seu conhecimento sobre sua língua, em busca de ampliar as possibilidades de criar, recriar e compreender conceitos, desenvolvendo as habilidades linguísticas de fala, oralidade, leitura e escrita formais.

O objetivo da educação não é transmitir informações, porque podemos encontrar tudo de fácil acesso na internet, nos livros. O objetivo central da educação é ensinar o aluno a pensar, é despertar na criança e no adolescente a curiosidade e consciência de que é através de seus textos orais e escritos numa relação de interação que se tornarão cidadãos mais críticos e mais autônomos.

Para que aulas assim se tornem possíveis, nós, como discentes e futuros docentes, devemos nos preparar para que nosso trabalho seja produtivo. Devemos ler, estudar, pesquisar e conhecer recursos mais eficazes no ensino de língua; analisar cada sala para saber que métodos são os mais adequados para cada realidade. Entretanto, aulas de português que vão além do estudo tradicional não são tão fáceis de planejar e executar, e é por isso que muitos optam por não seguir essa perspectiva de ensino, apesar dos avanços nos estudos da área de Letras, Linguística e Ensino.

Para Geraldi (2004), a forma como conduzimos nossas aulas de produção de textos, por exemplo, é reflexo da maneira como compreendemos o sujeito. Ele faz

menção de três concepções: uma que vê um sujeito pronto, que se utiliza da língua apenas para transmitir o conhecimento que já possui. Esse sujeito é dono de seu dizer, pois tem certeza do que diz. Outra em que há um sujeito assujeitado, fruto do meio em que vive. Este sujeito não é dono de seu dizer, apenas se sujeita à realidade imposta a ele e age conforme o esperado. E a terceira concepção é a de um sujeito social se constrói nas relações, na troca de informações. Ele influencia e é influenciado.

Não existe um modelo de professor ideal, mas devemos pensar que alunos e/ou cidadãos queremos formar com as escolhas que fazemos. Como Paulo Freire afirma, “nós devemos lutar pelo ensino que sonhamos” (FREIRE, 2017). E conforme Giroux (1997), para educar os estudantes a serem ativos e críticos, os professores devem se tornar intelectuais transformadores. Ou seja, capazes de formar alunos participativos e ativos no exercício autônomo da sua cidadania.

Relatando Experiências vividas na escola-campo

A experiência no PIBID foi importante pelo aprendizado adquirido, construído sob a orientação da professora coordenadora do programa e da professora supervisora na escola-campo. Em nenhum momento encontramos objeção dos professores e da equipe gestora. Os alunos foram realmente receptivos, demonstraram confiança em nós, e a maioria sempre fazia as atividades propostas nas aulas elaboradas pelos pibidianos.

O CEJA Elias Chadud por ser da EJA nos possibilitou contato tanto com jovens quanto adultos de todas as idades. Foi intrigante e ao mesmo tempo satisfatório ter que lidar com pensamentos tão diferentes, ouvir as histórias dos mais velhos e aprender com eles e seus saberes. A receptividade dos gestores e professores foi fundamental, pois tivemos liberdade de propor ações na escola, com possibilidade de escolher o que usar em nossas aulas e como conduzi-las, com a supervisão da professora Magda.

Desenvolvemos aulas sobre leitura e interpretação de texto para ajudar os

alunos que demonstravam dificuldade em compreender enunciados de provas, textos em geral. Participamos do *Dia "D" da leitura* para instigá-los para importância de ler e interpretar textos e auxiliamos os professores em sala de aula, esclarecendo dúvidas dos alunos e dando suporte na correção das atividades. O *Dia "D" da leitura* é um projeto realizado pela escola e tem por objetivo incentivar e desenvolver entre os alunos a prática social de leitura, levando-os a conhecer mais sobre a diversidade dos gêneros e temáticas que nos rodeiam.

Ver as diferenças de conhecimento dos alunos foi uma experiência não prevista para todos do grupo. Atendemos alunos que não sabiam ler, com problemas de escrita, até alunos com dificuldades de interpretação de texto por diversos motivos, como é o caso dos mais velhos que não tiveram a oportunidade de estudar mais cedo e muitos ainda precisaram ser alfabetizados.

Um ponto positivo observado foi a confiança e respeito que a maioria dos alunos demonstra ter em relação ao professor. Não sabemos se isso é comum em todas as escolas, particularmente acreditamos que não. Nessa instituição em específico, pudemos observar o apreço e admiração que eles detêm pela figura do professor, que é realmente um referencial para todos, um modelo.

Enquanto explicávamos os conteúdos, percebíamos que estavam focados, procurando absorver cada palavra que era dita. Respondiam positivamente à medida que aprendiam coisas novas. Isso foi muito importante para mim, pois fomos para a escola a princípio apreensiva, insegura, temendo não conseguir transmitir o conhecimento esperado por cada um.

Tudo que fazíamos ou falávamos em sala tinha um valor diferente para cada um, pois havia ali diferentes realidades. Cada um deles tinha uma perspectiva diferente. Uns estavam ali absorvendo o máximo que podiam para realização própria, outros só para pegar um diploma e conseguir trabalho. Os extremos eram evidentes. Viver isso foi muito significativo, pois aprendemos a não julgar a realidade do outro, mas ajudá-los no que fosse preciso independente do objetivo de cada um.

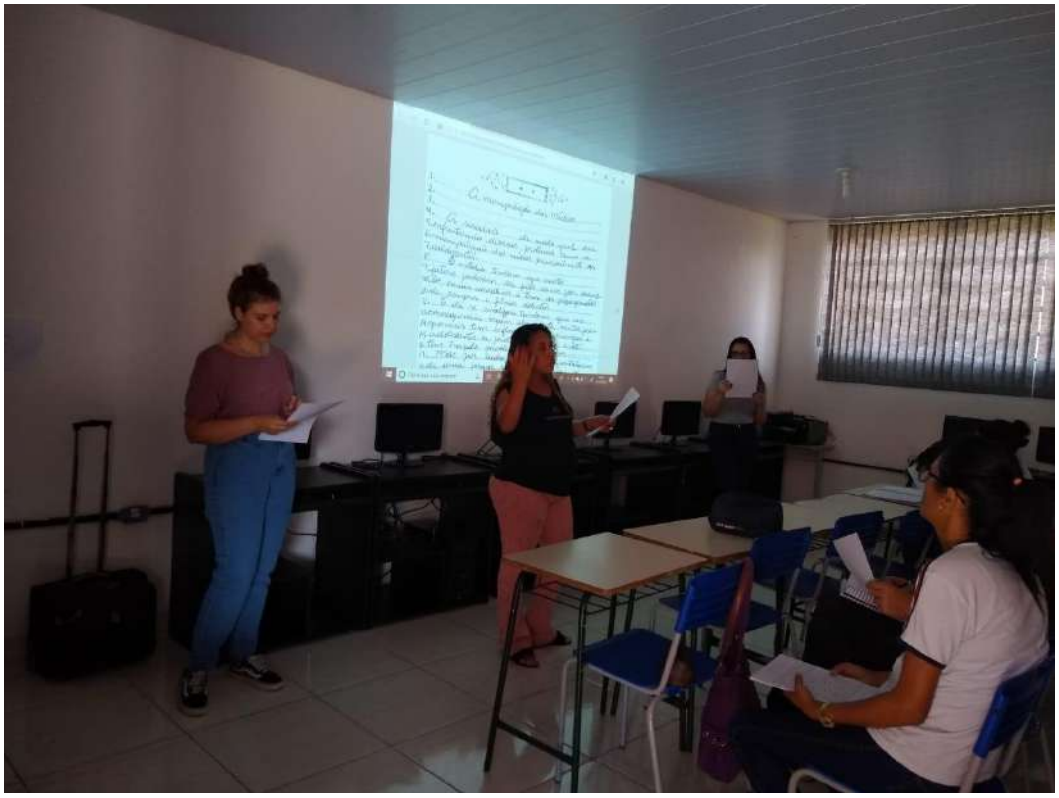
Outro aspecto que importante foi a abertura que tínhamos para o diálogo. As turmas do 6º e do 9º do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio sempre estavam inclinados a ouvir, gostavam de interagir, discutir ideias, ampliar seus conhecimentos. Fazíamos círculos na sala e iniciávamos leituras feitas pelos alunos.

Essa abertura foi importante para colocarmos em prática a abordagem de ensino sociointeracionista (ANTUNES, 2003; OCEM, 2006), por entendermos que é na interação que aprendemos e compartilhamos e construímos conhecimento.

Todas as atividades que desenvolvemos em sala foram de cunho reflexivo e nos trouxeram resultados significativos. Em uma das aulas trouxemos para sala a proposta de trabalhar os gêneros: *notícia*, falando sobre o ataque de Venezuelanos em Roraima; e o *conto*, com o tema “Uma vela para Dario”. A proposta era que eles observassem, após a leitura, quais eram as semelhanças existentes entre os textos. Entregamos aos alunos textos impressos e estipulamos prazos para a leitura. Organizamos uma roda de conversa para discutir os aspectos crítico-sociais ressaltados nos textos, buscando valorizar as interpretações apresentadas. Os alunos foram provocados a fazer uma análise comparativa da linguagem de cada texto, pensando na função social de cada um.

Nosso foco e objetivo no PIBID foi, através de debates e produções de textos, possibilitar aos alunos expressarem seu aprendizado e opiniões acerca da sociedade em que vivem e assim, levá-los a refletir sobre seus próprios discursos e práticas. Através desse trabalho também objetivávamos instigar os educandos a conhecer as diversas opiniões além da própria, ampliar sua visão de mundo e gerar respeito com as diferentes culturas e ideologias. Era preciso possibilitar, além do conhecimento acadêmico ali ensinado, uma reflexão que pudesse auxiliar na formação humana do aluno, tornando-os ainda conscientes da diversidade de uso da língua nas aulas de reescrita coletiva de textos.

(**Imagem 1** – Grupo de Estudos do PIBID planejando aula.)



(**Imagem 2** – Aplicação de plano de aula de reescrita coletiva.)

(**Imagem 3** – Aplicação de plano de aula.)

(**Imagem 4** – Supervisora Prof. Magda supervisionando a aplicação das aulas.)

Algumas Considerações

Durante esse tempo no projeto, procuramos fornecer aos alunos subsídios para que desenvolvessem suas possibilidades de reflexão sobre a linguagem e seu uso numa perspectiva Sociointeracionista, focando as habilidades de fala, escuta, leitura e escrita.

Apresentamos a eles diferentes gêneros textuais com a finalidade de proporcionar a ampliação de repertório de leitura, e demonstraram mais capacidade de construir sentido para textos complexos. Um único ponto negativo encontrado foi a dificuldade dos alunos em usar a tecnologia como uma ferramenta para o aprendizado. O uso exagerado dos aparelhos celulares em sala de aula provoca uma dispersão e consequentemente tira-lhes o foco da aula. Com o avanço da tecnologia e a demanda pelo desenvolvimento de novas habilidades, faz-se necessário pensar na construção do conhecimento diante da mudança do perfil e do comportamento dos alunos.

Essa experiência, esse contato com a sala de aula antes do estágio, foi muito relevante para formular uma iniciação à docência com mais consistência teórica e prática.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada:** limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014. 158 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CARVALHO, Marilda; NAZÁRIO, Maria de Lurdes; OLIVEIRA, Liliam. **Proposta do subprojeto de língua portuguesa para compor projeto institucional –** PIBID/UEG/2018. Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 24 jun, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lígia (Org.). **Aprender a ensinar com textos de alunos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 17-24.

OCEM - **Orientações Curriculares para o Ensino Médio -** Conhecimentos de Língua Portuguesa**.** Ministério da Educação, Brasília, 2006, p. 17-45.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.